

Wagener, Anna Lena [Hrsg.]

**Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien –
Beiträge aus dem Projekt LISA&KO**

Siegen : Universität, Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe 2012, 265 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wagener, Anna Lena [Hrsg.]: Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen : Universität, Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe 2012, 265 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221334 - DOI: 10.25656/01:22133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221334>

<https://doi.org/10.25656/01:22133>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anna Lena Wagener (Hrsg.)

Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland

Kinder und ihre Lernbiografien –
Beiträge aus dem Projekt LISA&KO



Lernbiografien im schulischen und
außerschulischen Kontext

Anna Lena Wagener (Hg.)

Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland

Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem
Projekt LISA&KO



Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe

Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste

Anna Lena Wagener (Hg.)

Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland

Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt

LISA&KO

Das Buch ist entstanden in der Arbeitsgruppe Primar- und Sekundarstufe

Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste

Universität Siegen

57068 Siegen

<http://www.uni-siegen.de/bak/start/>

1. Auflage 2012

Umschlaggestaltung: Elena Schiemann, Köln

Umschlagfoto: Michael Wagener/Christian Hensel, Universität Siegen

Layout und Satz: Anna Lena Wagener, Siegen

Druck und Bindung: UniPrint, Universität Siegen

Das Werk einschließlich aller seiner Texte ist geschützt.

Für eine Weiterverwendung bedarf es einer Genehmigung durch die

Fakultät II der Universität Siegen.

Zitiervorschlag:

Wagener, Anna Lena (Hg.) (2012): *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fakultät II der Universität.

Inhalt

Anna Lena Wagener

EINLEITUNG	9
-------------------	----------

Hans Werner Heymann/Hans Brügelmann

LERNBIOGRAFIEN IM SCHULISCHEN UND AUßERSCHULISCHEN KONTEXT	21
---	-----------

1 Ausgangsidee und Entwicklung der Fragestellung	21
2 Anlage des Projekts	24
2.1 Die einzelne Fallstudie	24
2.2 Die Verknüpfung der Fallstudien	27
2.3 Charakteristika der Lebenswelt heutiger Kinder	29
2.4 Erfahrungen im schulischen Bereich	31
3 Funktionen von LISA&KO für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden	33
4 Zur Funktion von LISA&KO als Forschungsprojekt	36
4.1 Uneinheitliche Datenqualität	37
4.2 Fehlende Repräsentativität der Stichprobe	37
4.3 Stärken von LISA&KO als Forschungsprojekt	39
5 Literatur	40

I EINZELNE KINDER IM FOKUS	43
-----------------------------------	-----------

Ricarda Rübben

LUKA: VOM 6-JÄHRIGEN KIND ZUM 16-JÄHRIGEN JUGENDLICHEN – EINE ZEHNJÄHRIGE ENTWICKLUNG IM SPIEGEL VON LISA&KO	45
---	-----------

1 Persönlichkeitsentwicklung	47
2 Entwicklung sozial-emotionaler Bindungen	49
3 Schulische Entwicklung	50
4 Entwicklung der Freizeitgestaltung	53
5 Lukas Zukunftsperspektiven	55
6 Fazit	57
7 Literatur	58

Claudia Henrich

DER „HOCH BEGABTE“ BILL GATES: HETEROGENITÄT VON INTERESSEN, FÄHIGKEITEN UND SCHULISCHEN LEISTUNGEN	61
1 Einleitung	61
2 Bill und seine Welt	61
2.1 Bills räumliche Umwelt	62
2.2 Bills soziales Umfeld	63
2.2.1 Die Familie	63
2.2.3 Die Freunde	64
2.2.4 Die LehrerInnen	64
3 Bills Bildung – schulische Leistungen, individuelle Förderung und besondere Fähigkeiten	65
4 Der ermittelte Intelligenzquotient: zwischen 80 und 147	67
5 Fazit	69
6 Literatur	70

Anika Samosny

MIRIAM: SOZIALE UND MATERIELLE ARMUT UND IHRE FOLGEN	73
1 Der erste Eindruck	73
2 Ein zweiter Blick	73
2.1 Die Familie	74
2.2 Die finanzielle Situation und ihre Folgen für Miriam	77
2.3 Miriams schulische Umwelt	80
3 Ein Blick in die Zukunft	81
4 Literatur	82

Daniela Seifert

WENN KINDER SELBST ENTSCHIEDEN – EIN BEISPIEL FÜR ERFOLGREICHES SCHREIBENLERNEN AUF EIGENEN WEGEN	83
1 Leas Lebenssituation: Aufwachsen unter privilegierten Bedingungen	83
2 Leas Schwierigkeiten in der Schule	84
3 Eine große Herausforderung für Eltern: dem eigenen Kind vertrauen!	88
4 Druckschrift – Schreibschrift – Grundschrift?	91
5 Fazit	92
6 Literatur	93

Anna Lena Wagener

TOM – EIN GUTER LESER DANK PREISWERTER COMICS?	95
1 Tom, der Autofan	95
2 Geld: immer da, aber auch immer Thema	95
3 Mit Geld rechnen: kompetent und doch naiv	97
4 Hilfloze Eltern? Lebens- und Erziehungsstil müssen stimmen	98
5 Comics – eine Frage des Geldes?	98
6 Ein kompetenter Leser – trotz Comics?	100
7 Fazit	102
8 Literatur	104

Melanie Halbe

EINE SCHWIERIGE SELBSTFINDUNG – SICHTEN VON SCHULE UND ELTERNHAUS DRIFTEN AUSEINANDER	105
1 Außerschulischer Kontext	105
1.1 Wohnsituation	105
1.2 Familie	107
1.3 Freunde	110
1.4 Freizeit	112
2 Schulischer Kontext	113
2.1 Schule als sozialer Lebensraum	113
2.2 Christians schulische Leistungen im Allgemeinen	115
2.3 Sprachliche Kompetenzen: DEUTSCH	115
2.4 Sprachliche Kompetenzen: ENGLISCH	117
2.5 Mathematische Kompetenzen	118
2.6 Hausaufgaben	119
3 Persönlichkeit	120
3.1 Mitmenschen	120
3.2 Männer- und Frauenbild	121
3.3 Wertesystem und Moralempfinden	123
3.4 Motivation und Konzentration	124
3.5 Christian wird erwachsen: Eintritt in die Pubertät	125
4 Schlussbemerkung und Ausblick	126
5 Literatur	127

Daniela Seifert/Anna Lena Wagener

FAMILIE „GANZ ANDERS“ – WIE ALEX, KESHA UND MILEY MIT IHRER BESONDEREN FAMILIENSITUATION UMGEHEN	129
1 Die Entwicklung zur Patchwork-Familie	129
2 Miley Meier: „Selbstbewusstsein“ als Gefühlspanzer	133

3 Alex Meier: Aggressivität als Schutzschild	134
4 Kesha Meier: aktive Gestalterin sozialer Beziehungen statt Opfer fremder Entscheidungen	137
5 Zusammenfassende Betrachtung	138
6 Literatur	141

Anne Klein/Catharina Kröker

DAS LEBEN IN EINER PATCHWORK-FAMILIE	143
1 Beschreibung der aktuellen Familiensituation – „Wir sind so ein richtiger Patchwork-Haufen!“	143
2 Neue Bezugspersonen – „Da blickt man schon gar nicht mehr durch, gell?“	145
3 Positive Aspekte der Patchwork-Familie – „Ich finde das gut, so wie es ist!“ oder „Gut, dass wir umgezogen sind!“	146
4 Probleme und Schwierigkeiten mit der neuen Situation – „In Sarah brodelt es“ und „Der hat das auch mehr ausgeblendet“	147
5 Zukunftsperspektiven – „Entweder es klappt, oder es klappt nicht“	149
6 Literatur	149

II KINDER IM VERGLEICH	151
-------------------------------	------------

Janina Lenz

DIE BEDEUTUNG DER SOZIALEN HERKUNFT FÜR DEN SCHULERFOLG IM ANFANGSUNTERRICHT	153
1 Einleitung	153
2 Falldarstellungen	156
2.1 Jasmin – erfolgreich trotz ungünstiger Bedingungen im familiären Umfeld	156
2.2 Benedikt – Motivationsschwierigkeiten trotz anregender Umgebung	159
3 Fallinterpretationen	164
3.1 Jasmin – erwartungswidrig erfolgreich	164
3.2 Benedikt – ungewohnte Verpflichtungen im Schulalltag	166
4 Zusammenfassung und Fazit	168
5 Literatur	169

Alexandra Gockel-Böhner

VERANTWORTUNG FÜR EIGENE HAUSTIERE UND MÖGLICHE AUSWIRKUNGEN AUF DAS SOZIALVERHALTEN UND DIE SCHULISCHEN LEISTUNGEN DER BETROFFENEN KINDER	173
1 Einleitung	173
2 Theoretische Fundierung	174
2.1 Bedeutung der Haustiere für die Kinder	174

2.2 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten der Kinder	174
2.3 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf die schulischen Leistungen der Kinder	175
3 Auswertung der Fallstudien	176
3.1 Bedeutung der Haustiere für die Kinder	176
3.2 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten der Kinder	178
3.3 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf die schulischen Leistungen der Kinder	181
4 Schlusswort	183
5 Literatur	184

Anna-Janina Hoffmann

DIE BEDEUTUNG UND UNTERSCHIEDLICHEN FUNKTIONEN VON GROßELTERN FÜR HEUTIGE KINDER

1 Großeltern: Partner oder Profiteure? Gibt es einen Krieg der Generationen?	187
2 Funktion von Großeltern	189
2.1 Die Betreuungsfunktion	189
2.2 Großeltern und Schule	190
2.3 Die erzieherische Funktion und Wertevermittlung	190
2.4 Großeltern als Schlüsselfiguren in der Identitätsentwicklung	192
2.5 Die Stabilisatorenfunktion nach Scheidung oder Tod eines Elternteils	193
2.6 Die Konfrontation mit Todeserlebnissen	194
3 Die quantitative Auswertung	195
4 Fazit	197
5 Literatur	199

III BESONDERE FRAGESTELLUNGEN

Elena Schiemann

SPRACHKOMPETENZ IM BIOGRAFISCHEN KONTEXT	207
1 Wie gut kann Anna lesen?	207
2 Anna: Zu Hause lebhaft – in der Schule still	208
3 Lesen – Ein beliebtes Hobby	209
4 Schreiben – Briefe, Listen und Gedichte	211
5 Konsequenzen für den Unterricht	212
6 Literatur	214

Simone Knorre

BENNI LIEST SEINEM WELLENSITTICH VOR ...	215
1 Das Problem der Alltagsrelevanz	215
2 Das einzelne Kind im Fokus	216
3 Alltagserfahrungen und Interessen wirken bis in die Schule	217
4 Interessen bedingen Auseinandersetzung mit Sprache	218
5 Kontraste im und außerhalb von Unterricht	220
6 Möglichkeiten und Chancen	221
7 Literatur	222

Carsten Rohlf

FREIZEITWELTEN VON GRUNDSCHULKINDERN – EINE SEKUNDÄRANALYSE VON FALLSTUDIEN	225
1 Freizeitwelten von Grundschulkindern. Zentrale Befunde	226
2 Vertiefung: Die Sehnsucht nach Freundschaft	230
2.1 Jasmin (8J.): „Nur in der Schule bin ich alleine.“	231
2.2 Berry (9J.): „Ja, und wir ham uns dann auch immer angefreundet.“	232
2.3 Tim (10J.): „Dann bin ich immer so alleine, wenn keiner rauskommt.“	234
2.4 Julia (9J.): „Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.“	234
4 Literatur	236
IV VERORTUNG IN DER FORSCHUNGSLANDSCHAFT	239
HANS BRÜGELMANN, HANS WERNER HEYMANN UND IMBKE BEHNKEN IM GESPRÄCH	241
V ANHANG	251
PUBLIKATIONEN AUS DEM PROJEKT LISA&KO	253
ZU DEN AUTOREN	261

Einleitung

Die Idee zum Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ (LISA&KO) entstand im Jahr 1998. Die Schulpädagogen Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann interessierte, genauer zu verstehen, wie sich fachliche Kompetenzen von Kindern im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Einflüssen über längere Zeiträume hinweg individuell unterschiedlich entwickeln. Dabei legten sie ihren Interessenschwerpunkt auf den Lebensabschnitt zwischen 5 und 15 Jahren (vgl. Beitrag von Heymann/Brügelmann in diesem Band).

Erste Erfahrungen mit der Erstellung von Lernbiografien wurden im Projekt „Weltbild-Selbstbild-Fremdbild“ (WSF) gesammelt, in dem 28 Studierende ihre Staatsexamensarbeiten über Kinder im Alter von 5-15 in den Jahren 1999 und 2000 erstellten. Der Fokus der Forschungen war hier noch auf individuelle Gesichtspunkte gerichtet, beispielsweise auf das besondere Interesse des Kindes für den Sport oder die musikalische Entwicklung im Grundschulalter. Diese ersten Erfahrungen wurden auf einer internationalen Fachtagung im September 2000 in Siegen mit vielen Kollegen diskutiert (s. den Band zur Tagung von Panagiotopoulou/Rohlf s 2001a). Aus den anregungsreichen Diskussionen der Tagung ging die Erkenntnis hervor, dass die Vielfalt der Fragestellungen und Forschungsinstrumente zu komplex und sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene Eingrenzungen nötig waren (vgl. Panagiotopoulou/Rohlf s 2001b). Andererseits wurde die „konzeptionelle Verknüpfung schulischer und außerschulischer Kontexte im Rahmen der Lernbiografien“ (ebd.) weiterhin als äußerst relevant erachtet. Daher wurde ab dem Jahr 2001 – und beginnend mit der 29. Arbeit – der Fokus auf die Lernfelder (Schrift-) Sprache und Mathematik gelegt. Das schulische und außerschulische Umfeld des Kindes wurde weiterhin substanziell in die Betrachtungen mit einbezogen und ein einheitliches Muster für die Erstellung der Lernbiografien entwickelt (vgl. ebd., 249f.). Neben der schulpädagogischen Akzentuierung blieb es wichtig, bedeutende Prämissen der neueren Kindheitsforschung zu beachten, vor allem die Sicht des Kindes selbst ernst zu nehmen. Ebenso wurde die

Wichtigkeit des mehrperspektivischen Ansatzes und einer längerfristigen Verfolgung der Lernbiografien über mehrere Jahre hinweg betont. Die Orientierung des Projekts LISA&KO fassen Panagiotopoulou/Rohlf's (2001b, 250) wie folgt zusammen: „Im Projekt sollen also in Zukunft gegenstandsbezogene, schriftsprach- und mathematikspezifische Lerngeschichten im Alter von 5 bis 15 Jahren über Serien von Fallstudien rekonstruiert werden. Dies ist unser langfristiges Ziel. Denn die jeweilige Fallstudie kann gewiss nur als eine Momentaufnahme der Lernerfahrung und der damit verbundenen fachlichen Lernentwicklungen und Kompetenzen eines Kindes angesehen werden, sie kann nur ‚Zwischenergebnisse‘ von Lernprozessen erfassen.“

Konkret führte dies dazu, dass (sofern möglich) jedes „LISA&KO-Kind“ von mehreren Studierenden porträtiert wurde. Zwischen den jeweiligen ca. dreimonatigen Kontakten der Studierenden mit ihrem Kind lagen in der Regel knapp zwei Jahre (vgl. Heymann/Brügelmann in diesem Band). Zwischenzeitlich, nach jeweils etwa einem Jahr, wurde seitens des Projektbüros ein telefonisches Elterninterview geführt, um den Kontakt zu den Familien zu pflegen und auch inhaltlich auf dem aktuellsten „Stand der Dinge“ zu sein. Insgesamt sind so bis zur Abgabe der letzten Staatsexamensarbeit im Dezember 2011 260 Arbeiten über 138 Kinder entstanden. Davon wurden zwei Kinder fünfmal, sieben Kinder viermal, 21 Kinder dreimal, 51 Kinder zweimal und 57 Kinder einmal porträtiert. Zusätzlich entstanden 20 so genannte „Querauswertungen“ über mehrere Fälle hinweg, welche theoretische Aufarbeitungen zu einer speziellen Forschungsfrage mit empirischem Datenmaterial verbunden haben (exemplarisch Lenz, Gockel-Böhner und Hoffmann in diesem Band).

Aber nicht nur das Forschungsdesign und die beeindruckende Zahl an Fallstudien macht das Projekt LISA&KO besonders. Über die Jahre hinweg prägte es die Entwicklung von Studierenden am Ende ihres Studiums ebenso wie die von jungen Nachwuchswissenschaftlern, die in dem Projekt tätig waren. Die persönliche Atmosphäre und herzliche Art der Projektleiter lassen sicherlich alle Teilnehmer und Mitarbeiter ihre „LISA&KO-Zeit“ als eine ganz besondere in Erinnerung behalten. Wo sonst hat man in Zeiten knapper (Hochschul-)Ressourcen noch die Möglichkeit, in Kleingruppen betreut zu werden und während der geselligen Abschiedstreffen bei den Projektleitern nach Ab-

gabe der Arbeiten die eigene Forschungstätigkeit zu reflektieren? Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann sei hier ein besonderer Dank ausgesprochen. Ebenso sei der Universität Siegen sowie der Montag Stiftung gedankt, die das Projekt großzügig finanziell unterstützten.

Der vorliegende Band ermöglicht einen Einblick in die zahlreichen Facetten des Projekts LISA&KO und stellt nach den Büchern von Panagiotopoulos/Rohlf (2001a) und Seidel (2006) die dritte und letzte Zusammenstellung von Ergebnissen aus dem Projekt dar.¹

Hans Werner Heymann und Hans Brügelmann zeigen in ihrem einleitenden Beitrag „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Resümee eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung“ die Entstehung und Umsetzung des Projekts sowie dessen (methodische) Grundgedanken auf und fassen die wichtigsten Erkenntnisse zusammen. Hier wird besonders deutlich, dass sich die „heutige“ Kindheit gar nicht so sehr von der Kindheit „früher“ unterscheidet – es gibt gleichbleibende Konstanten wie etwa der Wunsch nach sozialer Anerkennung oder der Anerkennung des eigenen Könnens. Auch haben sich die Familienkonstellationen nicht wesentlich verändert: Die meisten Kinder haben Geschwister und leben mit beiden Elternteilen zusammen. Die Autoren stellen weiter heraus, wie es im Projekt LISA&KO gelingen konnte, die Besonderheiten und die Entwicklung des jeweiligen Kindes hervorzuheben, jeweils im informellen und formellen, schulischen und außerschulischen Kontext und im Vergleich unterschiedlicher Perspektiven. Neben der Perspektive der Kindheitsforschung werden auch die Perspektive und die Bedeutung des Lehrforschungsprojekts für die Lehrerbildung herausgestellt. Methodische Kompromisse werden ebenso wie die Stärken gegenüber Großstudien wie PISA, TIMMS, Shell-Jugendstudie – die dezidiert andere Erkenntnisinteressen verfolgen – erläutert.

Einen ganz besonderen LISA&KO-Fall beschreibt **Ricarda Rübgen** in ihrem Beitrag: Luka ist eines von zwei Kindern, das über zehn Jahre hinweg am Projekt LISA&KO teilgenommen hat. So ist es der Autorin – welche Luka als

¹ Ein besonderer Dank geht an Daniela Seifert für ihre Unterstützung bei den redaktionellen Arbeiten.

fünfte und letzte Studentin in ihrer Staatsarbeit porträtierte – möglich, Konstanten und Veränderungen in Lukas Leben als Fünf- bis Fünfzehnjähriger aufzuzeigen. Neben den individuellen Besonderheiten von Luka wird hier erneut der schon im Beitrag von Hans Werner Heymann und Hans Brügelmann skizzierte „besondere Wert“ des Projekts LISA&KO gegenüber Großstudien und vor allem in Bezug auf den individuellen Blickwinkel auf das Kind deutlich. Wo sonst kann eine Lern- und Lebensbiografie so differenziert und über die Jahre hinweg erstellt werden? Der Autorin gelingt es in ihrem Beitrag auf besondere Weise, sowohl den Wert des Projekts als auch den Wert der Einzelfallbetrachtung von Luka heraus- und diese einander gegenüberzustellen.

Claudia Henrich befasst sich in ihrem Beitrag mit dem dreizehnjährigen Gymnasiasten „Bill Gates“, der sich – wie sein reales Pendant – mit großem Enthusiasmus und Talent mit Computern beschäftigt. Er widmet diesem Hobby große Teile seiner Freizeit, in denen er aber auch noch anderen Aktivitäten – wie etwa Judo – nachgeht. Bill galt lange Zeit als hochbegabt, hat bislang jedoch („nur“) durchschnittliche Schulnoten in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch sowie überragende Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern erreicht. Letztere erhalten erst langsam Bedeutung im schulischen Alltag und Bill hofft, seine außerschulisch erworbenen Interessen und Kompetenzen in seiner weiteren Schullaufbahn stärker als bisher nutzen zu können. Die Autorin hinterfragt in ihrem Beitrag die vor Jahren gestellte Diagnose „Hochbegabung“ kritisch und nutzt hierzu neben der Betrachtung der schulischen und außerschulischen Lebenswelt gezielt die Erkenntnisse verschiedener Intelligenztests, welche Bill im Laufe der vergangenen Jahre gemacht hat.

Anika Samosny fasst in ihrem Beitrag ausgewählte Aspekte ihrer Fallstudie über Miriam – einer dreizehnjährigen Hauptschülerin, die unter schwierigen familiären, sozialen und finanziellen Bedingungen aufwächst – zusammen. Miriams Mutter ist psychisch erkrankt, ihr Vater gilt als lernbehindert. Die Autorin stellt heraus, wie das dreizehnjährige Mädchen versucht, mit dieser Situation umzugehen und beschreibt Miriams Bemühungen, die soziale und finanzielle Armut nach außen hin nicht sichtbar werden und sich auch innerlich von dieser nicht tangieren zu lassen.

Über die Drittklässlerin Lea – die bereits seit der ersten Klasse die Schule nicht mag – berichtet **Daniela Seifert** in ihrem Beitrag. Sie zeigt anhand des „Falls Lea“ auf, wie sehr schulische Probleme einen Grundschüler im Alltag belasten können – trotz eines grundsätzlich förderlichen Lernumfelds, einer hohen Sprachkompetenz und eines durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten. Die Autorin geht in ihrem Beitrag den Gründen für Leas negative schulische Einstellungen und Leistungen nach und sieht diese neben dem erheblichen Konzentrationsproblem des Mädchens auch im konservativen Unterrichtsstil der Lehrerin und in den inkonsequenten Vermittlungsformen der (Schrift-)Sprache begründet. Lea findet dank der Unterstützung ihrer Eltern, einer Kinesiologin, aber vor allem aufgrund ihres starken Willens aus dem „Teufelskreis“ des Schreibens heraus – weil sie mutig und selbstbewusst ihren eigenen Weg geht. Ihr Beispiel lässt erkennen, wie wenig Schule manchmal die Kompetenzen der Kinder und deren Selbstkonzept nutzt und stattdessen auf deren Schwächen hinweist. Anhand der am „Fall Lea“ illustrierten Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer flüssigen und lesbaren Handschrift weist die Autorin auf ein grundsätzliches Problem im allgemeinen Schriftspracherwerb hin und zeigt mit der „Grundschrift“ des Grundschulverbands mögliche (pädagogische) Alternativen auf.

Über den achtjährigen, zierlichen Drittklässler Tom berichtet **Anna Lena Wagener** in ihrem Beitrag. Tom wurde mit fünf Jahren eingeschult und ist ein sehr guter Schüler mit einem überdurchschnittlich hohen Intellekt. In seiner Freizeit beschäftigt sich Tom bevorzugt mit Modellautos oder Lego, spielt am Computer, schaut Zeichentrickserien oder liest – wenn auch ausschließlich Comics im Taschenbuchformat. Obwohl Toms Familie dem Anschein nach keine Geldsorgen hat, wird Geld ständig thematisiert. Auch bei Toms Wahl der Freizeitlektüre wird über deren Kosten gesprochen und Taschenbuch-Comics – verglichen mit herkömmlichen Kinderbüchern – werden auf Grund des geringen Preises von den Eltern als „praktisch“ bezeichnet. Es ist zudem auffällig, dass Tom generell lieber Bücher oder Texte liest, die viele Illustrationen enthalten. Texte ohne Bilder reizen ihn kaum, obwohl er diese, wie er in der Schule und bei Tests, die im Rahmen der Erhebungen durchgeführt wurden, zeigt, sehr gut lesen kann. Diese Tatsache lässt die Autorin zu dem

Schluss kommen, dass die Bilder heutiger Kinder oft zu Unrecht stereotypisiert sind und gängige Vorurteile wie etwa, dass Fernsehen, Computer und Internet das Lesen verdrängen, im Rahmen der Einzelfallbetrachtung von Tom nicht zutreffen und andere Kontexte entscheidend sind.

Melanie Halbe gibt in ihrem Beitrag einen Einblick in die Lebenswelt des 14-jährigen Christian, welcher sich im (inneren) Konflikt zwischen ‚Kindsein‘ und ‚Erwachsensein‘ befindet. Dieser Konflikt wirkt sich auf alle Lebensbereiche aus und wird ebenso von diesen beeinflusst. Die Autorin beschreibt sensibel die innerfamiliären Strukturen und Christians Verhältnis zu seinen drei Geschwistern sowie zu seinen Eltern. Der Junge lebt zurückgezogen und sein kleines, unpersönlich eingerichtetes Zimmer ist sein bevorzugter Aufenthaltsort. Der dort vorhandene Computer und das Fernsehgerät sind die zentralen Beschäftigungsgegenstände von Christian, der lediglich mit einem Klassenkameraden und einem Nachbarsjungen befreundet ist. Um dennoch das Gefühl von Geselligkeit zu erfahren, nutzt er diverse Möglichkeiten des Internets, um Kontakt zu anderen Personen aufzunehmen; so kommuniziert er im Chat oder begegnet anderen Menschen in Form von Spielfiguren in diversen Online-Games. Die Autorin beschreibt, wie sich Christian in den virtuellen Welten verliert, gewaltverherrlichendes Verhalten und ein auffällig verschobenes Moralempfinden und Wertesystem zeigt. Die digitalen Medien zieht er jeglichen schulischen Bemühungen und Anstrengungen vor. Diese wären aufgrund seiner schlechten schulischen Leistungen – die differenziert im Beitrag aufgezeigt werden – allerdings nötig. Resümierend sieht die Autorin Christian vor einer schwierigen Zukunft, sollten sich die innerfamiliären Schwierigkeiten sowie die schulischen Probleme nicht zum Positiven wenden.

Daniela Seifert und Anna Lena Wagener berichten in ihrem Beitrag über die Familie Meier, die schon aufgrund ihrer ungewöhnlichen Familienkonstellation, aber auch durch die einzelnen Charaktere besonders ist. Familie Meier besteht konstant aus der Mutter und ihren vier Kindern, drei Mädchen und einem Jungen, von denen die drei Jüngsten an jeweils zwei Erhebungen im Rahmen von LISA&KO teilgenommen haben. Die beiden älteren Mädchen Sally und Miley im Alter von 15 und 13 Jahren haben denselben Vater, die Zwillinge Alex und Kesha haben einen anderen Vater. Keiner der Väter lebt

während der letzten Erhebung im Jahr 2010 jedoch gemeinsam mit den Kindern und ihrer Mutter zusammen. In ihrem Beitrag beschreiben die beiden Autorinnen, wie unterschiedlich die drei Kinder mit der Trennung ihrer Eltern und den sich häufig verändernden Familienkonstellationen umgehen. Dabei nehmen sie auch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale in den Blick und setzen diese mit der Verarbeitung der Ereignisse in Verbindung.

Über eine weitere „Patchwork-Familie“ berichten **Anne Klein und Catharina Kröker** in ihrem Beitrag. Familie Heinz besteht aus Mutter Nina, ihren beiden leiblichen Kindern, Justus Jonas (7) und Sarah (10) – welche am Projekt LISA&KO zweimal teilgenommen haben –, Ninas Lebensgefährten Luca und dessen Tochter Sophie (17). Lucas Sohn Max (14) lebt bei seiner leiblichen Mutter und verbringt nur die Wochenenden bei der Familie Heinz. Obwohl die Familie in dieser Konstellation erst seit einem Jahr zusammen lebt, haben sich alle Beteiligten gut mit der neuen Familiensituation arrangiert. Sie pflegen einen sehr offenen Umgang miteinander, wohingegen sich der Kontakt zum leiblichen Vater von Justus Jonas und Sarah als schwierig gestaltet und zum letzten Erhebungszeitpunkt gänzlich abgebrochen ist. Die Autorinnen beschreiben die Chancen und Schwierigkeiten der Familie Heinz aufgrund der Zusammenführung verschiedener Familien und zeigen anhand von Sarah und Justus Jonas – deren Charaktere sehr gegensätzlich sind – auf, wie verschieden Kinder mit der Trennung der leiblichen Eltern und der neuen Familiensituation umgehen können.

Die folgenden drei Beiträge von Janina Lenz, Alexandra Gockel-Böhner und Anna-Janina Hoffmann beruhen auf den jeweiligen Querauswertungen der Autorinnen, die in den Jahren 2005, 2007 und 2008 entstanden sind.

Janina Lenz gewährt den Lesern in ihrem Beitrag einen kurzen Einblick in zwei ausgewählte Fälle des Projekts LISA&KO und zeigt an diesen auf, dass die soziale Herkunft von Kindern deren Schulerfolge im Anfangsunterricht durchaus beeinflussen kann, solche Einflüsse jedoch nicht determinierend wirken. Mit Jasmin und Benedikt wählte die Autorin zwei Kinder, deren Voraussetzungen für einen erfolgreichen Grundschulverlauf kaum unterschiedlicher sein könnten: Jasmin, die allein mit ihrer arbeitslosen Mutter in einer kleinen Wohnung aufwächst, und Benedikt, der mit seinen akademisch aus-

gebildeten, berufstätigen Eltern und seiner Schwester in einem großen Haus wohnt. Während Jasmin häufig auf sich allein gestellt ist, kümmern sich Benedikts Eltern oder eine Tagesmutter fortwährend um ihn. Die Autorin zeigt die Bedingungen der beiden Kinder differenziert auf und macht an ihnen deutlich, wie erwartungswidrig Bildungsverläufe sein können: Jasmin besucht nach der Grundschule das Gymnasium, Benedikt hat bereits in der Grundschule starke Motivationsprobleme und erbringt „nur“ durchschnittliche Leistungen. Im Einzelfall wirken also auch weitere Faktoren neben der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg des Kindes ein.

Alexandra Gockel-Böhner beschäftigte sich mit der Verantwortung von Kindern und Jugendlichen für eigene Haustiere und möglichen Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen. Dafür wählte die Autorin fünf Kinder aus, über die teilweise mehrere Porträts vorlagen. Nach einer theoretischen Fundierung fasst sie in ihrem Beitrag die wichtigsten Erkenntnisse aus ihrer Arbeit zusammen. Obwohl die Autorin es als schwierig beschreibt, zu ermitteln, inwiefern die Verantwortung für eigene Haustiere auf die Kinder einen Einfluss hat, konnte sie herausstellen, dass im Bereich der schulischen Leistungen die Verantwortungsübernahme für eigene Haustiere fast ausschließlich als Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Lernen verstanden werden kann. Ebenso betrachtet sie die besondere Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu ihren Tieren als Faktor, welcher ihnen einen (zusätzlichen) sozialen Rückhalt bietet und den Erwerb von Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein ermöglicht.

Welche Bedeutung und Funktion Großeltern für Kinder haben können, stellt **Anna-Janina Hoffmann** in ihrem Beitrag heraus. Anhand von sechs Kindern aus dem Projekt LISA&KO untersuchte sie verschiedene Fragestellungen: beispielsweise, ob sich das Stereotyp der fürsorglichen und warmherzigen Großeltern überlebt hat und sich die Großeltern von heute womöglich vornehmlich selbst verwirklichen, oder ob die Bedeutung der Großeltern-Enkel-Beziehung zunimmt. Da – mit nur einer Ausnahme – zu jedem Kind mehrere Fallstudien vorlagen, konnte ebenfalls die Entwicklung der intergenerationellen Beziehungen über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren untersucht werden. Die Autorin stellt anhand einer Verknüpfung von theoretischen Zugän-

gen und empirischen Ergebnissen aus dem Projekt LISA&KO heraus, dass die Großeltern im Familienleben eine Vielzahl von Funktionen übernehmen können und zeigt auf, wie vielseitig intergenerationelle Beziehungen sein können.

Elena Schiemann beschreibt in ihrem Beitrag anhand von Ausschnitten der Fallstudie über Anna, in welchen Lebensbereichen schulischer und außerschulischer Art sich Sprachkompetenz zeigt und entwickelt. Darüber hinaus gibt sie Anregungen, was Schulen tun können, um derartige Prozesse besser zu verstehen und Konsequenzen daraus abzuleiten. Die Autorin vergleicht die Einschätzungen verschiedener Personen und deren unterschiedliche Wahrnehmungen über Annas Sprachkompetenz und setzt diese mit Testergebnissen in Verbindung. Annas Einstellung zur Schriftsprache und wie sie diese für sich nutzt ist zudem ambivalent – einmal schreibt sie aus intrinsischer Motivation heraus Filmprotokolle, ein anderes Mal versucht sie schulische Übungen zur Rechtschreibung und Grammatik zu umgehen. Der Spaß am Umgang mit Sprache und Schrift scheint unabhängig von dem Bemühen und der Fähigkeit zur Verwendung der korrekten Rechtschreibung zu sein. Auch ihre Lesesozialisation ist besonders – musste sie früher noch zum Lesen von Büchern animiert werden, liest sie nun heimlich abends über die ihr erlaubte Zeit hinaus. Nicht nur das Lesen als Aktivität, sondern auch die Inhalte der Bücher und der Austausch darüber mit Freunden oder Familienmitgliedern spielen für das Mädchen eine große Rolle. Anhand des Falls „Anna“ wird sichtbar, wie Schriftsprache im Alltag einen hohen Stellenwert haben kann, ohne dass die dort erworbenen Kompetenzen und entwickelten Interessen in der Schule genutzt werden.

Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinander greifen (können), zeigt **Simone Knorre** in ihrem Beitrag auf. Sie problematisiert, dass es im schulischen Alltag vielen Lerninhalten an Relevanz für die außerschulische Lebenswelt mangelt und dass sich vieles von den Lernenden nicht in ihre Alltagswelt übertragen lässt – obwohl in den Lehrplänen der Schulen der Lebensweltbezug von Unterricht bzw. die Öffnung der Schule nach außen ein festgeschriebenes Prinzip ist. Die Autorin regt zum Nachdenken darüber an, ob die übliche allgemeine Ausrichtung der

Lehrpläne auf Kindheit hinreichend ist, wenn man jedem Einzelfall in einer Schulklasse gerecht werden möchte. Sie betont den Fokus von LISA&KO auf das Kind als Individuum und zeigt anhand der Darstellung von ausgewählten Fällen auf, dass diese Anlass bieten können, darüber nachzudenken, inwieweit sich überhaupt aus generellen Aussagen über „Kindheit“ Handlungsempfehlungen für pädagogische Kontexte wie das schulische Lernen ableiten lassen, die wiederum für das einzelne Kind in einer Lerngruppe relevant sind. Abschließend diskutiert sie die Frage, was die Schule für ein noch tieferes Ineinandergreifen schulischer und außerschulischer Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken tun kann und wie sich eine engere Verbindung der beiden Lern- und Lebenswelten schaffen lässt.

Carsten Rohlfs stellt in seinem Beitrag zentrale Ergebnisse seiner Dissertationen über „Freizeitwelten von Grundschulkindern“ vor. In dieser hat er anhand von 21 Einzelfallstudien insbesondere die kindlichen Medien-, Spiel-, Zeit- und Beziehungswelten in den Blick genommen. Im Mittelpunkt seiner Analysen stehen dabei stets einzelne Kinder, einzelne Kindheiten, das subjektive Erleben sowie die subjektiven Bedeutungen, die Kinder den Medien, den Räumen, der Zeit und ihren sozialen Beziehungen beimessen, und es entwickelt sich auf diese Weise ein außergewöhnlicher Blick auf Kindheit heute, die sich nicht mit viel zitierten plakativen Schlagwörtern wie „Medienkindheit“, „Fernsehkindheit“, „Konsumkindheit“, „Scheidungskindheit“, „Stadtkindheit“ etc. einfangen und in eindimensionale Kategorien zwängen lässt. Exemplarisch stellt der Autor am Ende seines Beitrags anhand vier ausgewählter LISA&KO Fälle deren Sehnsucht nach Freundschaften dar.

Abgeschlossen wird der Band durch ein Gespräch zwischen den Siegener Kindheits- und Jugendforschern **Imbke Behnken, Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann**, welches im Jahr 2008 geführt wurde und erstmalig im Extrakte-Heft „Das Kind hinter PISA“² erschien. In dem Gespräch werden Erkenntnisgrenzen von PISA und notwendige Ergänzungen diskutiert.

² „Extrakte“ ist ein wissenschaftlicher Pressedienst der Universität Siegen. URL: <http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/index.html?lang=de>

Der vorliegende Band schließt mit einer Übersicht der aus dem Projekt LISA&KO entstandenen Publikationen sowie der Information über die Autoren ab.

Literatur

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (2001a) (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität.

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (2001b): *Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 249-256.

Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: FB 2 der Universität.

Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext

Resümee eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung

1 Ausgangsidee und Entwicklung der Fragestellung

Die Idee zu unserem Projekt wurde 1998 „geboren“: Als Schulpädagogen interessierte uns, genauer zu verstehen, wie sich schulisch relevante Kompetenzen von Kindern im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Einflüssen über längere Zeiträume hinweg – und dabei dachten wir vornehmlich an die Lebensspanne vom Vorschulalter bis zur Pubertät – individuell unterschiedlich entwickeln. Es galt also Lernbiographien von Kindern und (später dann) Jugendlichen –im Lebensabschnitt zwischen 5 und 15 Jahren – zu rekonstruieren und zu analysieren (vgl. Brügelmann 2001a+b; Heymann 2001a+b).

Nach einer Pilotphase und intensiver Diskussion unserer ersten Erfahrungen mit KollegInnen (vgl. die reichhaltigen Beiträge in Panagiotopoulou/Rohlf's 2001a) haben wir den Ansatz auf die für den Schulerfolg zentralen Bereiche fokussiert, auf (Schrift-)Sprache und Mathematik. Damit Kinder und Jugendliche die zugehörigen Kompetenzen erwerben können – zu denen insbesondere die Beherrschung der basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gehört (vgl. Heymann 2008) – werden in unseren modernen Gesellschaften besondere institutionalisierte Anstrengungen unternommen: Für den Fachunterricht, der sich auf die Kompetenzbereiche „Schriftsprache“ und „Mathematik“ bezieht, wird an allgemeinbildenden Schulen über die gesamte Schulzeit hinweg mehr Zeit zur Verfügung gestellt als für irgendwelche anderen Bereiche. Durch die Veröffentlichung und breite Diskussion der PISA-Ergebnisse ist die besondere Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die schulische Allgemeinbildung der Öffentlichkeit noch einmal dramatisch deutlich gemacht worden.

Die Qualität der in diesen Bereichen zu einem gegebenen Zeitpunkt angeeigneten Kompetenzen und die als ihr Ausweis erworbenen Zertifikate beeinflussen in besonders hohem Ausmaß die weitere schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, zum Teil sogar unmittelbar die Berufschancen. Deshalb halten wir eine genauere Untersuchung der besonderen Bedingungen, die den Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen fördern oder hemmen, für besonders bedeutsam.

Die Fokussierung auf die beiden genannten Kompetenzbereiche scheint uns aber nur dann erfolgversprechend, wenn andere (für das betreffende Kind) zentrale Bereiche nicht ausgeblendet werden, wenn – mit anderen Worten – bei der Rekonstruktion individueller Lernbiografien die wichtigsten Faktoren, die mit der Aneignung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen in Wechselwirkung stehen könnten, mit erfasst werden – auch unter dem Risiko, dass auf diese Weise ein gewisser Datenüberschuss erhoben wird (vgl. dazu die Überlegungen von du Bois-Reymond 2001). Wir beschreiben und deuten deshalb –im Blick auf seine Lernbiografie -*Besonderheiten* des jeweiligen Kindes und seines Lebens, d. h. wir berücksichtigen ausdrücklich

- *die Persönlichkeit des Kindes*,
indem seine einschlägigen Eigenarten, Prägungen, Interessen, Fähigkeiten usw. herausgearbeitet werden; besondere Beachtung schenken wir dabei der Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation des Kindes;
- *den sozialen Kontext*,
d. h. die schulische und außerschulische soziale Umgebung, in der das Kind sich bewegt, mit der es interagiert und von der es beeinflusst wird, sowie
- *die Entwicklung des Kindes*
unter einer langfristigen Perspektive über einen größeren Zeitraum hinweg (Längsschnittuntersuchung in zweijährigen Abständen).

Der Datenüberschuss kann im Übrigen sinnvoll genutzt werden, um – über die Bereiche „Schriftsprache“ und „Mathematik“ hinaus – in Teilprojekten, die an das Hauptprojekt „angedockt“ sind, weiteren für die Entwicklung von

Kindern interessanten Fragestellungen nachzugehen (vgl. z. B. zu den Freizeitaktivitäten von Kindern Rohlf's 2006).

Kinder und Jugendliche sind „lernende Wesen“. Eine Fülle unterschiedlichster Kompetenzen wird von ihnen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeeignet und aufgebaut, erweitert, verfeinert, modifiziert, miteinander vernetzt, mitunter auch wieder abgeschwächt oder abgebaut. Viele Kompetenzen werden überwiegend *informell* erworben – in der Familie, im Zusammensein mit Peers, in der Öffentlichkeit –, andere in *formellen* Umgebungen (vor allem im schulischen Unterricht); zumindest aber werden sie dort besonders thematisiert und gepflegt.

Kompetenzaneignung vollzieht sich – bei allen Parallelen, die sich zwischen verschiedenen Kindern und Jugendlichen finden lassen – immer als ein unverwechselbar individueller Prozess, als Teil einer individuellen „Lebensgeschichte“. Die Individualität dieses Prozesses ist dadurch bedingt, dass er aus der dynamischen Wechselwirkung einer einmaligen genetischen Ausstattung mit einer einmaligen spezifischen Umwelt erwächst. In seiner Gesamtheit lässt sich der Prozess der individuellen Kompetenzaneignung als „Lernbiografie“ beschreiben (vgl. Zinnecker 2001, 40f.).

Wenn wir genauer verstehen wollen, wie bestimmte (messbare) Lernergebnisse und Kompetenzen zustande kommen, und weshalb diese bei unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen häufig sehr unterschiedlich ausfallen, müssen wir versuchen, die individuellen Lernbiografien und die für sie charakteristischen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Umwelteinflüssen zu rekonstruieren.

Dabei sind die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich Spielball interner Prägungen und äußerer Einflüsse, sondern sie nehmen durch ihre Welt- und Selbstinterpretation aktiv Einfluss auf den Prozess der Selbstwerdung und Kompetenzentwicklung. Die „Lernbiografie“ eines Menschen ist weder etwas, was diesem Menschen einfach „widerfährt“, noch ist sie durch ihn selbst in einem schlichten Sinne steuerbar.

2 Anlage des Projekts

2.1 Die einzelne Fallstudie

Die Ausgangsbausteine unseres Projekts sind zeitlich limitierte Fallstudien, die gleichsam eine „Momentaufnahme“ eines einzelnen Kindes liefern.

Diese Fallstudien werden von den Studierenden, die sich für die Teilnahme an unserem Projekt entschieden haben, in einem Zeitraum von gut vier Monaten erarbeitet. Während dieses Zeitraums beschäftigen sie sich sehr intensiv mit dem ihnen zugeteilten Kind (das mit fortschreitendem Alter dann zum/zur Jugendlichen heranwächst). Was dabei im Einzelnen zu tun ist, lässt sich am besten anhand des Leitfadens nachvollziehen, den wir vor der Erstbegegnung mit den konkret zu untersuchenden Kindern bzw. Jugendlichen mit den Studierenden durchsprechen (komprimiert in Abb. 1).

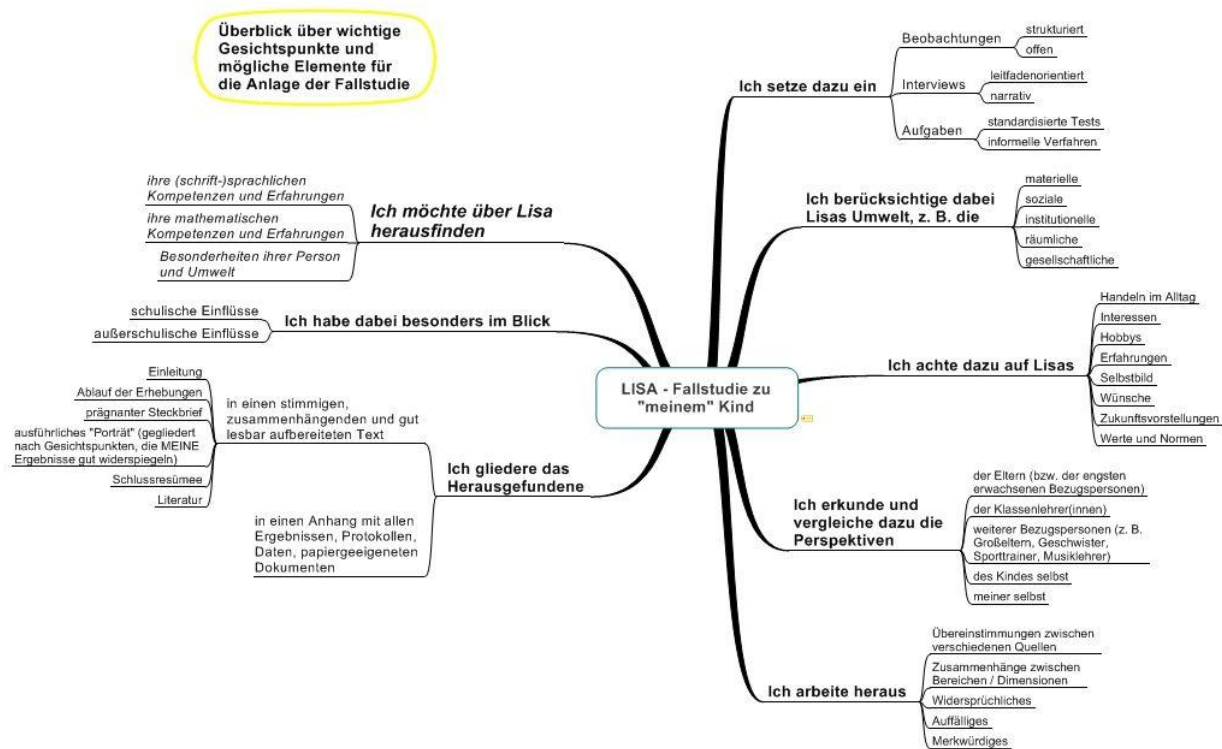


Abb. 1: Leitfaden für die Anlage der Einzelfallstudie

Als Ziel für das Porträt wird den Studierenden vorgegeben, möglichst viel über die sprachlichen – vor allem schriftsprachlichen – und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen ihres Kindes herauszufinden, und zwar unter Berücksichtigung der Besonderheiten seiner Person und Umwelt und der vorausgegangenen Entwicklungen. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel und die Wechselwirkung schulischer und außerschulischer Einflüsse beim Erwerb dieser Kompetenzen gerichtet werden, oder, aus etwas anderer Perspektive (vgl. Rauschenbach u. a. 2004), auf das Wechselspiel formellen und informellen Lernens beim individuellen Kompetenzaufbau.

Forschungsmethodisch werden drei unterschiedliche Zugänge miteinander kombiniert: Beobachtungen, Interviews und (Test-)Aufgaben. Für alle drei Zugänge stehen strukturiertere und offenere Varianten zur Verfügung: So werden systematische Beobachtungen durch offene, durchaus auch beiläufig gewonnene Beobachtungen ergänzt, leitfadenorientierte Befragungen durch narrative Interviews, und standardisierte Tests (bezogen auf fachliche Leistungen, psychometrische Merkmale wie Intelligenz und Konzentration) durch die informelle Bearbeitung von beiläufigen Aufgaben (z. B. Zählen beim „Mensch ärgere dich nicht“ oder Ausrechnen von Preisen im Geschäft).

Alles was sich über die einschlägigen Kompetenzen des Kindes erfahren lässt, ist mit der Umwelt des Kindes in Beziehung zu setzen, unter Berücksichtigung ihrer materiellen, sozialen, institutionellen, räumlichen und gesellschaftlichen Aspekte. Dabei achten die Studierenden auf das Handeln des Kindes im Alltag, registrieren seine Interessen, Hobbys und persönlichen Erfahrungen, sein Selbstbild, seine Wünsche, seine Zukunftsvorstellungen sowie seine Werte und Normen.

Ein besonderer Wert wird generell darauf gelegt, dass die studentischen ForscherInnen dabei unterschiedliche Perspektiven erkunden und vergleichen: die der Eltern (bzw. der engsten erwachsenen Bezugspersonen), der Klassen- bzw. – besonders im Sekundarbereich – der für Mathematik und Sprache zuständigen FachlehrerInnen, aber auch die weiterer Bezugspersonen wie Großeltern, Geschwister, SporttrainerInnen, InstrumentallehrerInnen usw. Als besonders wichtige Perspektive wird die des betreffenden Kindes in den Blick genommen, und nicht zu vergessen ist diejenige, die die forschenden Studierenden selbst im Ver-

lauf ihrer Arbeit entwickeln. Darstellend und vorsichtig interpretierend werden dann die erkennbaren Übereinstimmungen zwischen unterschiedlichen Quellen, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen und Dimensionen herausgearbeitet, aber darüber hinaus auch gerade Widersprüchliches, Auffälliges, Merkwürdiges und befremdlich Anmutendes. Die Ergebnisse dieser fallfokussierten Forschungsarbeit fließen dann ein in einen inhaltlich systematisierten, möglichst gut lesbar aufbereiteten Haupttext, der neben einem nur wenige Seiten umfassenden prägnanten „Steckbrief“ des Kindes die wichtigsten Informationen zum äußeren Ablauf der Erhebungen, ein in sich übersichtlich gegliedertes ausführliches „Porträt“ und resümierende forschungsmethodische Reflexionen enthält. Alle papiergeeigneten Ergebnisse (Gedächtnisprotokolle, Transkripte, erhobene Daten, Kopien der ausgefüllten Testbögen, erste Interpretationsversuche etc.) werden in einem meist sehr umfangreichen Anhang gebündelt, den digitale Dateien (z. B. Tonaufnahmen) komplettieren.

2.2 Die Verknüpfung der Fallstudien

Die (durchweg von unterschiedlichen Studierenden verfassten) Einzelfallstudien lassen sich für den weiteren Erkenntnisgewinn einerseits „vertikal“, andererseits „horizontal“ verknüpfen bzw. aufeinander beziehen:

- Durch die „vertikale“ Verknüpfung der im Abstand von ca. zwei Jahren erstellten Einzelporträts (d. h. der im Rahmen einer Staatsexamensarbeit verfassten Fallstudien) wird ansatzweise die Lernbiografie des betreffenden Kindes/Jugendlichen sichtbar. Soweit die Fallstudien keine Erst-, sondern eine Folgeuntersuchung der für die Mitarbeit im Projekt gewonnen Kinder darstellen, gehört zu den Aufgaben der studentischen ForscherInnen auch die Darstellung der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen seit der vorausgegangenen Untersuchung durch die Herausarbeitung von Konstanten und Veränderungen. Zwar hat eine Reihe von Kindern – aus sehr unterschiedlichen Gründen, beim Wechsel in die Sekundarstufe oft durch Zeitknappheit bedingt – nur ein- oder zweimal am Projekt teilgenommen. Von einer Reihe von ihnen liegen aber drei bis fünf Fallstudien (21 Dritt-, 7 Viert- und 2 Fünfterhebungen) vor, so dass sich tatsäch-

lich eine Lernbiografie über einen längeren Zeitraum und unter wechselnden Bedingungen rekonstruieren lässt.

- Die „horizontale“ Verknüpfung der Fallstudien (bzw., soweit sie schon vorliegen, der durch aufeinander folgende Fallstudien zu dem gleichen Kind repräsentierten Lernbiografien) geschieht vornehmlich unter verschiedenen inhaltlichen Foki (wir sprechen in diesem Fall von „Querauswertungen“): Wie nehmen Kinder vergleichbaren Alters die schulischen Anforderungen (insbesondere in den genauer untersuchten Bereichen Mathematik und Sprache) wahr? Welche Bedeutung haben für sie ihre KlassenkameradInnen, ihre LehrerInnen und die Schule generell? Was bedeuten ihnen Freizeit und Hobbys? Wie erleben sie ihre Eltern, Geschwister, FreundInnen, wie ihre Großeltern, wenn sie noch leben, oder z. B. auch Haustiere? Wie denken sie über ihr Leben, ihre Zukunft nach, welche Träume haben sie?

Welche Erkenntnisse lassen sich aus solch intensiven Fallstudien und ihrer Verknüpfung nun gewinnen? Großenteils werden die inhaltlichen Erträge erst so recht sichtbar, wenn man sich in die Details vertieft, die in den Fallstudien herausgearbeitet werden. Die in den nachfolgenden Beiträgen dieses Bandes veröffentlichten Teilstudien¹ präsentieren eine Fülle interessanter Beispiele und offenbaren damit zugleich die große Vielfalt heutiger Schulkindheiten in der Region um eine „kleine Großstadt“ wie Siegen. Diese Vielfalt festzuhalten und zu dokumentieren, ist schon für sich genommen eine wesentliche Rechtfertigung für unser Projekt: Es entsteht eine Sozialgeschichte des Lebens von Schulkindern beim Übergang ins 21. Jahrhundert, die auch für zukünftige historische oder kulturvergleichende Studien ein reiches Material bietet.

Aber selbstverständlich sind wir als Wissenschaftler darüber hinaus daran interessiert, Allgemeineres zu erkennen: Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, Trends und – wie im abschließenden Abschnitt 4 noch einmal herausgestellt werden wird – verallgemeinernde Aussagen, die gerade nicht lediglich Aussagen über Mittelwerte sind, sondern die die von uns erkannten Differenzen und „Diversifikationen“ deutlich machen – und die eben dadurch helfen, so manchen

¹ Siehe ergänzend die Berichte in Seidel (2006).

sich auf Mittelwerte gründenden Scheintrend, so manche vereinfachende Stereotypisierung in Frage zu stellen.

Einige der durch unser Projekt gewonnenen Erkenntnisse haben wir in den beiden folgenden Abschnitten schlaglichtartig zusammengestellt – getrennt nach den Stichworten „Lebenswelt“ und „Schule“.

2.3 Charakteristika der Lebenswelt heutiger Kinder

Die folgenden Einsichten zu den *Lebenswelten* der LISA&KO-Kinder, die – wie die große Mehrheit² der heutigen Kinder in Deutschland – *nicht* in sehr *großen* Städten aufwachsen, zeichnen sich recht deutlich ab, zumindest als Trends:³

1. Heutige Kindheiten sind sehr unterschiedlich. Es gibt keine „Normalkindheit“ und keine durchgängigen Muster.⁴ Jedes Kind lebt ein eigenes Leben, und heutige Kindheit lässt sich durch eine breite Palette individuell sehr unterschiedlicher Lebensläufe kennzeichnen.
2. Trotz dieser Unterschiedlichkeit: Die Lebensthemen der Kinder sind sich sehr ähnlich – und sie gleichen auch denen früherer Generationen. Wichtig sind den Kindern
 - soziale Zugehörigkeit (positive Beziehungen in Familie und mit Freunden),
 - Anerkennung des eigenen Könnens (Familie, Schule, Vereine) und
 - Freiraum für eigene Entscheidungen (Freizeit, Kleidung, Geld).

Diese Befunde korrespondieren wiederum mit Theorien, die bislang eher über standardisierte Untersuchungen belegt worden sind, wie der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1995).

1. Zwischen Mädchen und Jungen als Gruppen gibt es in den Haupttrends (Interessen, Aktivitäten, Kompetenzen) deutliche Unterschiede, aber im Einzelfall auch wieder vielfältige Überlappungen. Trotz überwiegend ge-

² Nach Angaben des Statistischen Bundesamts lebt nur rund ein Drittel der Bundesbevölkerung in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern.

³ Vgl. die Vorfassung in Brügelmann (2006).

⁴ Vgl. dazu die Dissertation von Rohlf's (2006) aus unserer Arbeitsgruppe.

schlechtsgruppeninterner Kontakte finden sich immer wieder auch – teilweise erstaunlich enge – Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen.

2. Heutige Kinder sind *auch* Medienkinder. Aber Art und Umfang des Mediengebrauchs streuen breit – zwischen den Kindern, meist aber auch beim einzelnen Kind. Vor allem: Bücher und Lesen sind nicht verschwunden aus dem Leben der Kinder, neue Medien dominieren den Alltag selten, und: hoher Medienkonsum determiniert nicht Verzicht auf andere Aktivitäten (vgl. auch Wagener in diesem Band).
3. Die Kinder unserer Studie sind nicht sozial isoliert. Die meisten haben viele und vielfältig differenzierte Kontakte zu Gleichaltrigen.
4. Unsere Kinder leben nicht verhäuslicht: Sie spielen draußen, viele sind sportlich engagiert und eine ganze Reihe hat eine enge Beziehung zu Natur.
5. Handarbeit wird nicht durch die neuen Medien verdrängt: Viele Kinder basteln, bauen, konstruieren, malen, gestalten – oft mit Eltern oder Großeltern und als Helfer bei Alltagsaktivitäten.
6. Die wenigsten Familien bestehen nur aus Mutter, Vater, Kind – die meisten Kinder haben Geschwister und nur sehr selten leben sie mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen. Auch wenn fast jede Kleinfamilie eine eigene Wohnung oder gar ein eigenes Haus hat: Es gibt meist enge und häufige Kontakte vor allem zu den Großeltern, die in einer anderen Wohnung in demselben Haus wohnen, im Nachbarhaus, im Viertel oder in demselben Ort („multilokale Großfamilie“). Großeltern gehören oft zu den wichtigsten Bezugspersonen (vgl. auch Hoffmann in diesem Band).
7. (Haus-)Tiere spielen für viele Kinder eine zentrale Rolle. Oftmals zählen sie für die Kinder ebenfalls zur Familie, mit einer hohen emotionalen Bedeutung (vgl. auch Gockel-Böhner in diesem Band).
8. Zwar nehmen viele Kinder institutionalisierte Freizeit- oder Förderangebote wahr. Von „Verplanung“ kann man in der Regel aber erst auf der Sekundarstufe sprechen (bedingt durch den Besuch von Ganztagschulen, kirchliche Verpflichtungen, die wachsende Intensität von Musik- bzw. Sportübungen).

9. Die meisten Kinder können spielen und spielen gern. Viele von ihnen spielen Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, Spiele am PC oder auf Konsolen – und meist nicht allein, sondern mit Geschwistern, Eltern, FreundInnen.
10. Viele Kinder haben eine Beziehung zur Musik. Ihre Vorlieben streuen breit, von Pop bis Klassik. Oft sind sie auch selbst aktiv – mit eigenen Instrumenten (Musikunterricht, Chor, Orchester).
11. Wenige Kinder haben feste Verpflichtungen in der Familie. Sie sind zu Hause meist frei, dafür oft in Vereinen oder anderen regelmäßigen Aktivitäten außer Haus engagiert.

Fazit: Viele in den Medien und im Alltagsgespräch gängige Urteile über „Kinder heute“ sind in ihrer Verallgemeinerung Zerrbilder, die für die meisten Kinder nicht zutreffen. Für uns Erwachsene ungewohnte Facetten heutiger Kindheit wie die häufige Mediennutzung dominieren unsere Wahrnehmung so sehr, dass andere wichtige Aspekte ausgeblendet oder in der Bewertung untergewichtet werden. Beobachtungen an einzelnen Kindern oder Kindergruppen werden oft unzulässig verallgemeinert, so dass die Vielfalt heutiger Kindheit aus dem Blick gerät (so schon Fölling-Albers 2001). Zudem wird oft übersehen, wie sehr sich auch die Welt der Erwachsenen verändert hat: dass sie z. B. mehr fernsehen als Kinder und Jugendliche, zugleich aber weniger lesen als diese. Damit sollen Auswüchse wie etwa Fernseh- und Computerzeiten von vier und mehr Stunden pro Tag oder der Konsum von Gewaltspielen nicht bagatellisiert werden. Sie sind als Probleme einer Minderheit unter den heutigen Kindern und Jugendlichen sehr ernst zu nehmen – führen aber als Charakterisierung „heutiger Kindheit“ in die Irre.

2.4 Erfahrungen im schulischen Bereich

Auch hierzu zunächst einige Schlaglichter:

1. Verhaltensweisen und Leistungen einzelner Kinder streuen oft stark: zwischen Fächern, innerhalb von Fächern in verschiedenen Bereichen, in demselben Fach über die Zeit hinweg. Schulleistung ist keine Eigenschaft, sondern abhängig von äußeren Bedingungen. Besonders augenfällig,

manchmal dramatisch ist dies beim Wechsel der Lehrperson oder der Schule.

2. Schulische und außerschulische Kompetenzen stehen oft unverbunden nebeneinander. Viele Kinder entwickeln außerschulisch Fähigkeiten in „Domänen“ wie Sport, Technik, Kunst und Musik, die weit über schulische Anforderungen hinausgehen, im Unterricht aber nur selten eingebracht werden können.
3. Persönliche Interessen und schulische Leistungen stehen oft in einem engen Wechselverhältnis: Kinder mögen Fächer, deren Inhalte/Aufgaben in ihren Interessensbereich gehören – aber nur, wenn der Unterricht auch Raum gibt, die eigenen Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten einzubringen. Dies ist leider häufig nicht der Fall.
4. Neben den Sachinteressen spielt die Anerkennung durch Personen (vor allem durch die Lehrperson) eine große Rolle – auch negativ als Sorge, sich zu blamieren (vor allem vor den MitschülerInnen).
5. Für viele Kinder ist darüber hinaus Autonomiewichtig, d. h. die Möglichkeit, Themen oder Aufgaben selbst bestimmen zu können. Sie erleben Unterricht oft als Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit und Leistungsmöglichkeiten. Umgekehrt blühen selbst Schulversager oft auf, wenn sie Freiräume erhalten, wenn ihre Kompetenzen anerkannt werden und sie sich sozial eingebunden fühlen⁵.

Vor allem die fachlichen Leistungen streuen breit. Große Unterschiede im Wissen und Können sind schon vor der Schule augenfällig⁶ und bleiben über die Schulzeit bestehen⁷. Manche Kinder können bereits rechnen und lesen, andere wissen kaum etwas über Zahlen und Schrift. Dies hängt mit Erfahrungen in der Familie und im übrigen Umfeld zusammen. Aber es gibt auch Kinder, die sich sozusagen „gegen“ ihre Umwelt Kenntnisse angeeignet haben. Manche erwerben wichtige Voraussetzungen ohne äußere Hilfe. Andere wiederum nutzen nicht, was ihre Umwelt ihnen bietet. Insofern sind Kinder nicht einfach „Opfer“ oder „Produkt“ ihrer Umwelt. Schon fünfjährige Kinder haben persönliche Inte-

⁵Vgl. ausführlicher dazu die Dissertationen aus unserer Arbeitsgruppe: Peschel (2003), Heinzel (2006).

⁶ Vgl. die Dissertation von Franzkowiak (2008) aus unserer Arbeitsgruppe.

⁷ Vgl. dazu Largo (2009).

ressen. Besondere Begabungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Das wird deutlich bei Kindern, die in einen Bereich (Schrift *oder* Zahlen) viel wissen und können, im anderen dagegen nicht. Dass Kompetenzen der Kinder oft bereichsspezifisch begrenzt sind hängt aber auch mit ihren konkreten Erfahrungen im Alltag zusammen: So kann es sein, dass ein Kind im Bereich des Geldes mathematische Operationen beherrscht, die ihm in der Zeitwelt „Uhr“ nicht gelingen.

Es fällt oft auf, wie unterschiedlich die Leistungen desselben Kindes von verschiedenen Beteiligten beurteilt werden. Viele *Kinder* sehen sich selbst anders, als ihre Umwelt sie wahrnimmt. Das kann manchmal damit zusammenhängen, dass Kinder andere Ansprüche und Maßstäbe haben als Erwachsene. Die Gründe liegen aber zum Teil tiefer. Denn es gibt auch erstaunliche Abweichungen zwischen den Sichtweisen bzw. Einschätzungen von Vater und Mutter, von Eltern und Schule, von LehrerInnen und Tests.

3 Funktionen von LISA&KO für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden⁸

Das Projekt LISA&KO hatte für uns von Anfang an zwei Funktionen: Es handelt sich sowohl um ein Forschungs- als auch um ein Ausbildungsprojekt. Da diese Funktionen in einer gewissen Spannung zueinander stehen – und bisweilen Kompromisse notwendig machen, die entfallen würden, wenn man auf die Ausbildungsfunktion verzichtete –, sei zunächst erläutert, weshalb uns die Ausbildungs- neben der Forschungsfunktion so wichtig war (und ist!) und welcher Gewinn sich für unsere Studierenden daraus ergibt.

Zukünftige LehrerInnen studieren ihre (Unterrichts-)Fächer und – oft nur „daneben“ – Pädagogik, Didaktik, Psychologie und andere Bezugswissenschaften. Unsere Fallstudien geben den Studierenden am Ende des Studiums die Möglichkeit, diese getrennten Wissens Elemente zusammenzuführen und die erarbeiteten Theorieelemente als „Brillen“ zu nutzen, um ein Kind als Person mit verschiedenen Facetten zu verstehen.

⁸Dieser Abschnitt ist eine stark gekürzte und überarbeitete Fassung von Brügelmann (2008).

Die Studierenden erleben zudem, dass sie ihre Arbeit nicht für das Archiv des Landesprüfungsamts schreiben, sondern dass sie ein wichtiger Beitrag zu einer neuartigen Kooperation von Wissenschaft und Praxis ist. Wenn man der fast einhelligen Rückmeldung der 260 Studierenden glauben darf, erleben sie die Arbeit an ihren Fallstudien zwar als ungemein aufwändig und anstrengend, aber auch als eine der lohnendsten Erfahrungen in ihrem Studium. Ihr Fazit: So gut werde ich kein fremdes Kind mehr kennen lernen – aber dadurch wird mir auch immer bewusst sein, wie begrenzt später mein Wissen über die Kinder ist, für die ich als Lehrperson verantwortlich sein werde.

In Deutschland ist die Ausbildung von LehrerInnen traditionell eher planungslastig. In didaktischen und methodischen Veranstaltungen steht häufig im Vordergrund, wie man Unterricht vorbereitet, wie man Wissen für SchülerInnen aufbereitet. Aber die andere Seite – das Beobachten, wie Kinder lernen, die Aufmerksamkeit dafür, was sie schon mitbringen oder wo sie noch Schwierigkeiten haben, das Erkunden, aus welcher Lebenssituation sie kommen – all das spielt in der Ausbildung kaum eine Rolle.

Das Prinzip unserer Arbeit bei LISA&KO heißt deshalb: erst verstehen, dann handeln. Neben den für die pädagogische Forschung interessanten Perspektiven eröffnet LISA&KO insofern auch für die Ausbildung produktive Möglichkeiten. Wir haben versucht einen Forschungsstil zu entwickeln, der die Evaluationskompetenz vor Ort stärkt. Die Studien münden in Darstellungsformen, die für PraktikerInnen zugänglicher sind als statistische Kennwerte aus großen Stichproben.

Allerdings gibt es eine Zielkonkurrenz zwischen dem Ausbildungsinteresse der Hochschule, dem Untersuchungsinteresse der StudentInnen auf Fallebene und dem Projektinteresse an Längsschnitt- und Querauswertungen über verschiedene Fallstudien hinweg. Die folgende Übersicht zeigt, dass einzelne Merkmale von LISA&KO sich in der einen Hinsicht positiv, in einer anderen dagegen negativ auswirken können:

Unterschiedlicher Ertrag typischer Merkmale der „LISA&KO“-Studien	Beiträge zur Ausbildung	Beiträge zur Forschung	
		Fallstudien	Querauswertung
Mehrdimensionalität der Erhebungen	+	+	+
Mehrperspektivität der Informationsquellen	+	+	+
Verbindung standardisierter und interpretativer Verfahren	+	+	o
Situationsbezogene Variation der Instrumente	+	+	-
Persönliche Beziehung zu den Kindern	+	+/-	-
Verzicht auf pädagogische Interventionen im Umgang mit dem Kind	-	+/-	+

Abb.2: Erträge der Fallstudien in verschiedenen Dimensionen

Im Blick auf die Verwertbarkeit der Fallstudien in der Forschung ergeben sich neben den besonderen Erträgen auch einige Probleme (s. dazu Abschnitt 4).

Durchweg besondere Chancen bietet das Projekt dagegen für die Ausbildung. Wir sehen sie vor allem in folgenden Merkmalen:

- Die Mehrperspektivität der Wahrnehmungen und Urteile macht deren Relativität deutlich. Vor allem die Sicht des Kindes erschließt den Studierenden eine wichtige Gegenperspektive zu ihrer (oft didaktisch eingeschränkten) Erwachsenen-Brille.
- Die Streuung der Ergebnisse aus verschiedenen Verfahren und Quellen wirkt einer naiven Instrumentengläubigkeit entgegen. Vor allem wird klar: Man kann sich auf punktuell gewonnene Daten (z. B. aus einem Test) nicht ohne weiteres verlassen; auch so genannte harte Daten sind interpretationsbedürftig.
- Die Kombination verschiedener Methoden, standardisierter und interpretativer Verfahren, die Zugänge durch aus Befragungen, Beobachtungen und Tests erweitern das diagnostische Repertoire der Studierenden.

Insofern bereitet die Mitarbeit im Projekt die Studierenden auf eine neue Lehrerrolle vor, die differenziertere Beobachtungsfähigkeiten von ihnen verlangt, als

es für einen durchgängigen Frontalunterricht notwendig wäre. In dieser neuen Lehrerrolle sind sie zugleich gefordert, stärker als früher nach außen Rechenschaft abzulegen über die eigene Arbeit:

- gegenüber dem Kind und seinen Eltern: als diagnostisch fundierte Förderung („Pädagogische Leistungskultur“⁹ statt Trainingsrezepte vom „Lernserver“¹⁰),
- gegenüber Kolleginnen und Kollegen im Rahmen kooperativer Schulentwicklung: Austausch über Erfahrungen im eigenen Unterricht, insbesondere über Lernschwierigkeiten einzelner SchülerInnen (Schule als „Lernort für Lehrer“ statt Einzelkämpfer-Konkurrenz¹¹),
- gegenüber der Schulaufsicht mit Blick auf Standards und Wirkungen ihres Unterrichts: Lernentwicklungsberichte auf der Basis standardisierter Leistungsproben und qualitativer Lernbeobachtungen („Blick über den Zaun“-Standards¹² statt VERA- und Inspektionsprogramme)

LehrerInnen neigen angesichts des aktuell wachsenden Außendrucks dazu, auf Rechenschaftsforderungen defensiv zu reagieren oder (im diagnostischen Bereich) ihre Verantwortung an ExpertInnen abzutreten. Wir wollen ihnen Möglichkeiten eröffnen, sich diesen Anforderungen professionell und konstruktiv zu stellen, d. h. ohne ihre pädagogischen Ansprüche aufgeben zu müssen. Dafür sind die praktischen Erfahrungen mit einer breiten Palette an Instrumenten und Verfahren hilfreicher als Seminare nur „über“ Diagnostik.

4 Zur Funktion von LISA&KO als Forschungsprojekt

Wäre LISA&KO ausschließlich (oder primär) ein Forschungsprojekt, so müsste man einige seiner Merkmale, die eng mit seiner Funktion als Ausbildungsprojekt verknüpft sind, als „Schwächen“ verbuchen.

⁹Vgl. Bartnitzky u. a. (2005/2006/2007).

¹⁰ Siehe die Kritik von Brinkmann (2006).

¹¹Vgl. Heymann (2003, 7).

¹²Siehe zu diesen – von einem Verbund von Reformschulen – formulierten Maßstäben für eine „gute Schule“ URL: www.BlickUeberDenZaun.de (Zugriff 21.02.2012).

4.1 Uneinheitliche Datenqualität

Zweifellos besteht eine Schwäche des Projekts in der nicht einheitlichen Qualität der gewonnen Daten:

- Wir haben im Lehramtsstudium keine Methodenausbildung, so dass die technische Qualität der Daten und Auswertungen und damit ihre Nutzbarkeit für Sekundäranalysen nicht immer gesichert ist.
- Die Fülle der Aspekte überfordert die Studierenden oft in den qualitativen Untersuchungsteilen bei der Entscheidung: Was ist wichtig?
- Neben einer Reihe von verpflichtenden Erhebungen erhalten unsere Studierenden den Auftrag, „Besonderheiten des Kindes/Jugendlichen“ zu erfassen und herauszuarbeiten. Deren Bestimmung aber hängt in hohem Maße von dem persönlichen Blick der studentischen ForscherInnen ab.

Ein wenig können wir das forschungsmethodische Manko dadurch ausgleichen, dass die Studierenden ein halbes Jahr lang Mitglied einer Forschergemeinschaft werden. Diese kontinuierliche Begleitung in einer Gruppe von etwa 8 bis 15 Studierenden, die an derselben Aufgabe arbeiten, stützt sie in der Untersuchungs- und Schreibphase. Wir vermitteln den Studierenden durch ein speziell für dieses Projekt etabliertes und der Untersuchung vorgeschaltetes Methoden-Seminar, durch ein begleitendes Kolloquium und ein Tutorium sozusagen *on the job* ein methodisches Instrumentarium, um die Entwicklung und die Lebenswelt des Kindes systematisch zu erkunden. Beobachten, Gespräche führen, (Test-) Aufgaben stellen und auswerten – das sind zentrale Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung und zugleich elementare Verfahren für die Erkundung des schulischen Alltags, insbesondere bei der Betreuung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, die ja nur in den seltensten Fällen rein fachlicher Art sind.

4.2 Fehlende Repräsentativität der Stichprobe

Die Stichprobe der an unserem Projekt teilnehmenden Kinder ist im statistischen Sinne (als Zufalls- oder Quotenstichprobe) nicht repräsentativ – weder bezogen auf Kinder in Deutschland als Grundgesamtheit noch auf Kinder in der weiteren Region um Siegen oder eine dazwischen liegende Grundgesamtheit. Die (in der

Regel wiederholte) Begleitung der Projektkinder über mehr als ein Vierteljahr durch unsere studentischen ForscherInnen, mit meist wöchentlichen mehrstündigen Besuchen in der Privatwohnung und darüber hinaus in ihrer Schule und in Vereinen, erforderte – auch bei Zusicherung des notwendigen Datenschutzes – den Aufbau eines besonderen Vertrauensverhältnisses zu den teilnehmenden Familien. Die Eltern der teilnehmenden Kinder, die über Presseaufrufe, durch Informationen in Kindergärten und Schulen sowie (in Ausnahmefällen) direkt von unseren Studierenden gewonnen wurden, sollten sich selbstverständlich gänzlich freiwillig für oder gegen eine Teilnahme entscheiden können. Deshalb war eine Zufallsauswahl der Kinder prinzipiell ausgeschlossen. Dennoch haben wir von Anfang an darauf geachtet, dass zumindest wichtige Teilgruppen in unserer Stichprobe vertreten waren: So gelang uns die Anwerbung von Kindern/Jugendlichen

- aus unterschiedlichen sozialen Schichten (Ober-, Mittel und Unterschicht);
- von Eltern mit sehr unterschiedlichem Bildungshintergrund (vom fehlenden Schulabschluss bis zum Akademiker);
- aus allen Schulformen;
- mit und ohne Migrationshintergrund;
- mit unterschiedlichen religiösen Bindungen;
- aus eher städtisch und eher ländlich geprägten Wohngebieten;
- mit alleinerziehenden Elternteilen und aus „normalen“ Kleinfamilien;
- von Mädchen und Jungen sowie
- Einzel- und Geschwisterkindern.

Zwar sind diese Merkmale nicht so verteilt, dass unsere Stichprobe statistisch als repräsentativ gelten kann; wohl aber ist eine hinreichende Divergenz im Spektrum relevanter Bedingungen gegeben. Ihre Vielfalt sichert eine breite Streuung und verringert die Gefahr blinder Flecke.

4.3 Stärken von LISA&KO als Forschungsprojekt

Berücksichtigt man die durch die nichteinheitliche Datenqualität und die statistisch nicht-repräsentative Auswahl der Kinder gegebenen Einschränkungen bei der Interpretation der Befunde, werden die *Stärken* des Projekts deutlich sichtbar.¹³

Großstudien (wie etwa PISA, TIMSS oder auch die Shell-Jugendstudien) können übergreifende Trends erfassen. Mit Hilfe von Mittelwerten und Kategorien wie Schicht, Geschlecht oder Migrationsstatus vermitteln sie eine Groborientierung.

Mit LISA&KO verbinden wir dezidiert andere Erkenntnisinteressen: Es geht uns vornehmlich darum,

- abstrakte Aussagen über Kindheit/Jugend durch konkrete Beispiele mit Leben zu füllen und zu veranschaulichen;
- auf (bei globaler Betrachtungsweise oft vernachlässigte) Streuungen innerhalb von – vermeintlich homogenen – (Teil-)Gruppenaufmerksam zu machen;
- Durchschnittsaussagen über Sondergruppen (z. B. Jungen vs. Mädchen; Migranten- vs. autochthone Kinder; Einzel- vs. Geschwisterkinder) zu relativieren oder sogar in Frage zu stellen bzw. als Artefakte zu kennzeichnen.

Dadurch steht LISA&KO in einem deutlichen Kontrast zu den meist mittelwertorientierten Großstudien, ein Kontrast, der von uns vor allem als produktive Ergänzung und Relativierung interpretiert wird. Es geht uns also nicht um Konkurrenz in dem Sinne, das eine Forschungsparadigma gegen das andere als gegenstandsangemessener auszuspielen, als vielmehr darum, methodisch und methodologisch bedingte Blindheiten der (notwendigen!) Großstudien durch einen komplementären Forschungsansatz sichtbar zu machen und in Bezug auf die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen abzumildern. Und schließlich gelingt es uns durch die „Nähe zum Fall“, handlungsnähere und dadurch rezeptions-

¹³Sehr gut nachvollziehbar z. B. bei Rohlf's (2006).

freundlichere Darstellungen unserer Ergebnisse für LehrerInnen, Studierende und Eltern zu generieren.

In dem zum Schluss dieses Bandes dokumentierten Gespräch der Autoren mit der Kindheits- und Jugendforscherin Imbke Behnken arbeiten wir die hier nur angedeutete Verortung unseres Projekts und des dahinter stehenden Wissenschaftsverständnisses in der gegenwärtigen Forschungsszene – vor allem das komplementäre Selbstverständnis im Verhältnis zu Großprojekten wie PISA&Co – näher heraus.

5 Literatur

- Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Schönknecht, Gudrun (Hg.) (2005/2006/2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119, 121 u. 124. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Brinkmann, Erika (2006): *Lasst euch nicht für dumm verkaufen!* In: Grundschulzeitschrift, 20. Jg., H. 197, S. 1.
- Brügelmann, Hans (2001a): *Design des Projekts "Lernbiografien von 5 bis 15"*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 137-142.
- Brügelmann, Hans (2001b): *Von der Instruktion zur Konstruktion – eine berufsbiografische Retrospektive*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 73-86.
- Brügelmann, Hans (2006): *Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: FB2 der Universität, S. 15-23.
- Brügelmann, Hans (2008): *StudentInnen als ForscherInnen – Anspruch und Alltag forschenden Lernens im Siegener Projekt LISA&KO*. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/Hitzler, Rudolf (Hg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-68.
- Brügelmann, Hans (2010): *Heterogenität in Kinderalltag und Grundschulunterricht. Zur individuellen Bedeutung von Unterschieden in den Lern- und Lebensbedingungen von SchülerInnen und zu ihrer Untersuchung, illustriert an Beispielen aus dem Projekt LISA&KO*. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 3. Jg., H. 1, 99-113.

- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (Hg.) (1995): *Handbook of self-determination research*. NY: University of Rochester Press.
- Du Bois-Reymond, Manuela (2001): *Zehn Thesen zu „Lernbiografien im sozialen Kontext“*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 241-245.
- Fölling-Albers, Maria (2001): *Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre*. In: Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung Bd. 3*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 10-51.
- Franzkowiak, Thomas (2008): *Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift - Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb*. Dissertation im FB 2. Siegen: Universität. URL: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/351/index.html> (Zugriff am 21.01.2012).
- Heinzel, Horst (2006): *Dass ich den einzelnen Kindern ... gerecht werde und ihnen Räume öffne. Empirische Fallstudie und vergleichender Sachstandsbericht zur Offenheit in Unterricht, Schule und deren Umfeld*. Dissertation im FB 2. Siegen: Universität. Siegen. URL: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982671822> (Zugriff am 21.02.2012).
- Hellermann, Michael/Hensel, Christian (Redaktion) (2008): *Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt*. Extrakte (Auszüge aus der Wissenschaft), Nr. 4. Presse- und Informationsstelle der Universität Siegen. URL: http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200804/pdf/extrakte_nr4.pdf (Zugriff am 21.02.2012).
- Heymann, Hans Werner (2001a): *Das Methodenrepertoire des Projekts*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 143-151.
- Heymann, Hans Werner (2001b): *Von der Lehr- zur Lernforschung. Ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung aus berufsbiografischer Sicht*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 63-72.
- Heymann, Hans Werner (2003): *Es kommt auf jeden an! Schulentwicklung „von unten“ und in kleinen Schritten*. In: PÄDAGOGIK, 55. Jg., H. 6, S. 6-9.
- Heymann, Hans Werner (2008): *Kulturtechniken – neu betrachtet*. In: PÄDAGOGIK, 60. Jg., H. 7-8, S. 44-48.

Largo, Remo (2009): *Schülerjahre*. München: Piper.

Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann Hans (Hg.) (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske und Budrich.

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (2001a) (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität.

Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (2001b): *Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 249-256.

Peschel, Falko (2003): *Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans R./Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Rohlfs, Carsten (2006): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim, München: Juventa.

Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: FB 2 der Universität.

Zinnecker, Jürgen (2001): *Lernbiografien. Anmerkungen zu einem Konzept – Auszüge aus einer Fallstudie*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlfs, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 39-60.

I Einzelne Kinder im Fokus

Luka: Vom 6-jährigen Kind zum 16-jährigen Jugendlichen – eine zehnjährige Entwicklung im Spiegel von LISA&KO

Das Leben besteht nicht aus einer Folge transzendenzloser Gegenwartszustände, deren Gefühlswerte von einem neutralen Beobachtungsstandpunkt aus sich fixieren und als solche summieren ließen. Es handelt sich vielmehr um einen kontinuierlichen Prozess der Integration von Vergangenheit und Zukunft in einer sich immer erneuernden Gegenwart, und es ist diese Gegenwart, die über die Bedeutsamkeit von Vergangenheit und Zukunft entscheidet. (Robert Spaemann)

So wie das Leben sind auch individuelle Lern- und Bildungsgeschichten umfassend nur in ihrer Prozesshaftigkeit und in ihrem Wechselspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erfassen und zu verstehen. Der Blick auf Kinder und Jugendliche als aktive Subjekte im eigenen Lern- und Bildungsprozess, der sich im schulischen und außerschulischen Kontext vollzieht, geht bei einer zunehmenden Fokussierung auf standardisierte Leistungsstudien wie PISA, TIMMS und IGLU verloren (siehe dazu auch: Brügelmann/Heymann in diesem Band).

Die im Rahmen des Forschungsprojekts LISA&KO entstandenen Fallstudien sollen für die individuellen Lern- und Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen sensibilisieren und im Sinne Spaemanns als kontinuierliche Prozesse der Veränderung, in denen die komplex miteinander verflochtenen Variablen der Vergangenheit und Zukunft zusammenspielen, verdichtet beschrieben werden. Als Längsschnittstudie konzipiert, sollen die Wechselwirkungen von schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernerfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher einerseits und ihre Entwicklung im Alter von 5 bis 15 Jahren andererseits rekonstruiert werden. Um Konstanten und Brüche respektive Veränderungen in der Entwicklung beobachten und aufzeigen zu können, nehmen die Kinder und Jugendlichen in einem zweijährlichen Rhythmus an den Erhebungen teil.

Auch wenn die in den letzten zwölf Jahren entstandenen 260 Fallstudien durch ihre individuellen Besonderheiten generell faszinieren, verwundern, betroffen machen und zum Nachdenken anregen, so beeindruckt der Fall „Luka“ doch be-

sonders: Es ist eine von insgesamt nur zwei Fallstudien, die eine zehnjährige Entwicklung desselben und durch seine Biografie ganz besonderen Jungen porträtieren.

Da ich als fünfte Studentin den 15-jährigen¹ Luka im Rahmen des Projektes kennenlernen und ihn am Ende seiner Projektteilnahme porträtieren durfte, möchte ich im Folgenden versuchen, Lukas Lebens- und Bildungsgeschichte zu rekonstruieren.²

Unter Berücksichtigung aller Fallstudien über Luka³ möchte ich Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Lukas Lernbiografie aufzeigen und diskutieren.

Luka, der in der ersten Erhebung (2001) als ein 6-jähriger blonder, blauäugiger und schlanker Junge beschrieben wird, begegnet mir zum Zeitpunkt der letzten Erhebung (2010) als ein 15 Jahre alter, mittelgroßer, sportlicher und schlanker Junge. Seine blonden, leicht gewellten und etwas längeren Haare rahmen sein noch kindlich anmutendes Gesicht ein. Luka kleidet sich meist sportlich in den Farben schwarz, grau und weiß.

Zusammen mit seinen Eltern, einem Arzt und einer Lehrerin, und seinen inzwischen 13- und 20-jährigen Schwestern lebt Luka in einem Einfamilienhaus in einer wohl situierten Wohngegend am Rande einer Großstadt. Die Hündin Lisa gehört seit elf Jahren zur Familie. Beide Eltern sind berufstätig, verbringen aber dennoch viel Zeit zu Hause und nehmen aktiv am Lebensalltag ihrer Kinder teil. Luka wächst in intakten, geordneten und behüteten Familienverhältnissen auf, die ihm sicheren Rückhalt bieten.

Luka besucht die 10. Klasse eines Gymnasiums. Seine Schwestern gehen dort in die 13. und 7. Klasse. Seit der 10. Klasse wird Luka nicht mehr im festen Klassenverband, sondern in Kursen unterrichtet, da er nach G8⁴ Abitur macht und damit bereits in der Oberstufe ist.

¹ Am Anfang der Erhebung war Luka 15 Jahre alt wurde aber noch während der Erhebungsphase 2010 16 Jahre alt.

² Alle zeitlichen Angaben beziehen sich im Folgenden auf das Jahr 2010, wenn der Kontext nichts anderes signalisiert.

³ Die fünf Fallstudien wurden erstellt von: Tervooren (2001), Schwamborn (2004), Pfeil (2006), Leuschel (2008) und Rübben (2010).

⁴ Die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von bisher dreizehn auf jetzt zwölf Jahre.

1 Persönlichkeitsentwicklung

Ruhig und ausgeglichen, mit sich zufrieden und in sich ruhend, im Umgang unkompliziert und auf seine Umgebung ausgleichend und verbindlich wirkend, anfangs zurückhaltend, sich selbst gut kontrollierend und sich eher zurücknehmend – so wird Luka als 6-jähriger, 9-jähriger, 11-jähriger und 13-jähriger Junge beschrieben. Es scheinen die wesentlichen und stabilen Charakterzüge Lukas zu sein, die Vergangenheit und Gegenwart einen.

So begegnet Luka auch heute fremden Personen zunächst zurückhaltend und beobachtend. Von sich selbst nicht viel preisgebend, eher vorsichtig und bedächtig in der Interaktion mit anderen, nimmt Luka anfangs oft die vermeintlich passive Rolle ein. Auch mir begegnete Luka beim ersten Treffen mit Zurückhaltung. Er überließ mir die aktiv agierende Rolle in der Interaktion, in der es immer eines Impulses meinerseits bedurfte, auf den er – meist recht einsilbig – reagierte. Sein Gegenüber beobachtet er erst kritisch, bevor er sich öffnet und sich dann aufgeschlossen, kommunikativ und mit Hang zu feinem Witz zeigt.

Intelligent und vieles kritisch hinterfragend bewahrt sich Luka nach Einschätzung seiner Mutter gerne individuelle Entscheidungsfreiräume und lässt sich nur ungern durch andere festlegen. In seinem Harmoniebedürfnis um Anpassung bemüht, kommt er in der Regel den an ihn gestellten Erwartungen pflichtbewusst nach. So wie er die Aufforderungen seitens der Eltern zum Zähneputzen oder zum Trinken eines Glases Milch als Neunjähriger widerstandslos befolgte, kommt er auch heute – trotz anfänglichen Widerwillens – den Aufgaben und Bitten seitens der Mutter, wie beispielsweise dem Fegen der Straße oder dem Hinausstellen des Mülls pflichtbewusst nach.

Luka handelt meist überlegt. Als eher introvertierter Junge tritt er bescheiden auf und drängt sich nach Aussage seiner Eltern und Lehrer nicht in den Mittelpunkt, sondern nimmt sich eher zurück. Schon als Sechsjähriger sagte Luka, dass es ihm peinlich sei, „wenn er [ich] allein auf ner Bühne tanze“ (Tervooren 2001, 76).

Die ruhigen Bewegungen Lukas spiegeln seine ausgeglichene und bedächtige Art wider. Im direkten Umgang ist Luka nach Aussage seines sozialen Umfeldes sehr angenehm, da er mit seinem besonnenen Gemüt beruhigend und ausglei-

chend wirkt. Seine unkomplizierte, ruhige und umgängliche Art machen Luka zu einem bei Mädchen und Jungen gleichermaßen sehr beliebten Jungen.

Zielstrebig, aber nie verbissen ehrgeizig, verfolgt Luka seine Interessen und zeigt sich dabei wenig von anderen Personen abhängig. So machte Luka seinen Angelschein alleine, weil er keinen seiner Freunde zur Teilnahme überreden konnte.

Bis zu seinem 14. Lebensjahr lässt sich Lukas Entwicklung als eine kontinuierliche beschreiben, die in seinem sozialen Umfeld als bruchlos wahrgenommen wird. Als Luka, der in seiner bisherigen Kindheit und Jugend immer gesund, psychisch stabil und sonst eher unauffällig gewesen ist, im Jahr 2009 schwer erkrankte, erlebte er eine tiefe Krise in seinem bis dahin weitgehend unbelasteten Leben.

Die genaue Diagnose blieb anfangs lange unklar. Nachdem die Diagnose feststand, fand Luka sich nach anfänglicher Betroffenheit relativ schnell mit der neuen Situation ab. Weniger die Angst vor dem Tod als vor dem möglichen Verlust eines Beines beschäftigten seine Gedanken in dieser Zeit. Er stellte sich auf die neue Situation soweit ein, dass er zum Beispiel Wege suchte, um mit einer möglichen Beinamputation umgehen zu können. Im Internet informierte er sich über Behindertensport. Heute gilt er als zu 94 % geheilt, und er kann offen über seine Erkrankung sprechen. Äußerlich erinnert nur noch die Narbe am Knie an diese schwere Zeit. Luka ist in die Normalität zurückgekehrt und will seiner Erkrankung nur noch eine untergeordnete Rolle in seinem Leben zuschreiben. Während die Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung Luka charakterlich als unverändert beschreiben, sieht er sich selbst als „ein bisschen ernster“ und „vorsichtiger“. Auf meine Nachfrage, ob er Angst vor einem Rückfall habe, erklärt er, dass für ihn die Erkrankung „abgehakt“ sei (Rübben 2010, 19).

Mitten in der Pubertät wirkt Luka in der geistigen Entwicklung reifer als in der körperlichen. Sein noch eher kindliches Erscheinungsbild und seine verspielt fröhliche Art stehen im Kontrast zu seinem sehr reflektierten, vernünftigen, ernsthaften und selbstständigen Verhalten. Dieses Spannungsverhältnis scheint auch Luka zu verunsichern. Insbesondere seine Körpergröße spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. So zeigte Luka mir beim ersten Treffen

Fotos von sich und betonte immer wieder, dass er damals noch viel kleiner gewesen sei. Mit 1,71 m ist Luka durchschnittlich groß⁵. Luka, der nach eigener Aussage sonst nichts an sich verändern würde, gab an, „vielleicht einen Tick größer, so um die 1,88 m“ (Rübben 2010, 16), sein zu wollen. Schon mit sechs Jahren wollte Luka niemand anderes sein, denn, um es mit Lukas Worte zu sagen: „Ne ich find mich in Ordnung, wie der Gott mich gemacht hat“ (Teervoorren 2001, 77). Dennoch äußerte er den Wunsch, größer sein zu wollen. Mit sechs Jahren sah Luka primär den Zusammenhang zwischen Größe und körperlicher Überlegenheit und den damit verbundenen möglichen Vorteil in Auseinandersetzungen mit seiner älteren Schwester. Körperlich noch etwas kindlich wirkend, ringt Luka heute auch insbesondere unter dem Aspekt der Körpergröße um seine männliche Identität.

2 Entwicklung sozial-emotionaler Bindungen

Nach seinen Freunden gefragt, nennt Luka heute drei „richtig“ gute Freunde: Matthias, Joko und Amelie. Seinem ruhigen und eher introvertierten Wesen entsprechend scheint sein Freundeskreis nicht aus einer „Clique“, sondern eher aus einzelnen Bezugspersonen, respektive dyadischen Beziehungen, zu bestehen. Lukas Freundschaften zeichnen sich durch eine hohe Kontinuität und Intensität aus. Matthias kennt Luka seit der zweiten Klasse und damit am längsten von seinen Freunden. Gemeinsam besuchten sie eine Reformschule, bevor Luka zum Gymnasium wechselte. Die Freundschaft hat trotz des Schulwechsels gehalten.

Mit Joko geht Luka gemeinsam auf das Gymnasium. Kennengelernt haben sich beide vor Lukas Schulwechsel bei einem gemeinsamen Familienurlaub. Sie gehen zusammen angeln, Pilze sammeln, oder spielen – wenn auch selten – am Computer.

Trotz seiner Zurückhaltung bestimme Luka nach Aussage seiner Mutter gerne in Freundschaftsbeziehungen. So rangele er öfter mit Joko, den Lukas Mutter, wie Luka auch, als eine „starke Persönlichkeit“ beschreibt. Während Matthias Luka meist gewähren lasse, sei der Umgang mit Joko für Luka oft anstrengender. Das meines Erachtens als Selbstbehauptungsstreben zu bezeichnende Verhalten Lu-

⁵ Mit 15 ½ Jahren beträgt die Durchschnittsgröße 1,72 m für Jungen. (vgl. Muntau 2009)

kas ist im Sinne des pubertären Selbstfindungs- und Positionierungsprozesses zu erklären. Die Beziehung zu Joko ist nach Aussage des Vaters auch von einem latenten Konkurrenzstreben auf schulischer Ebene geprägt. Da Joko ein sehr guter und besonders in Mathematik herausragender Schüler sei, versuche Luka sich primär über Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch zu positionieren.

Auf die Frage, ob er eine beste Freundin habe, antwortete Luka: „Amelie“. Gemeinsam besuchen sie die gleiche Stufe des Gymnasiums. Mit Amelie habe er sich schon immer gut verstanden, aber enger befreundet seien sie erst seit seiner Erkrankung. Die Freundschaft zu Amelie unterscheidet sich nach Lukas Aussage von der zu Matthias und Joko insofern, als sie zusammen „halt andere Sachen machen“. Sie würden gemeinsam lernen oder – um es mit Lukas Worten zu sagen – „irgendwie so komische Kuren [machen], um unsere Haare blonder zu machen“ (Rübben 2010, 29). Luka erklärte, den Umgang mit Mädchen manchmal leichter zu finden als den mit Jungen, unter denen er stärker versucht sich zu behaupten und zu positionieren. Mit Mädchen kann er auf einer kollegialen Ebene gut umgehen. Ein „Weiberheld“ ist Luka nach Aussage seiner Lehrerin nicht und auch ein anderer Lehrer betont, dass Luka im Umgang mit dem anderen Geschlecht unsicherer sei als andere Jungen, die mehr um ihre Anziehungskraft wüssten.

Die enge Freundschaft zu Amelie ist von einer tiefergehenden Zuneigung geprägt. Nach Aussage seiner Mutter schwärmt Luka schon lange für Amelie, die mittlerweile einen festen Freund hat. In dem von Lukas Mutter als nett und selbstverständlich beschriebenen Verhältnis zwischen den beiden, könne Luka, seinem selbstkontrollierten Wesen entsprechend und seinen Gefühlen für sie zum Trotz, mit Amelie selbstsicher umgehen.

3 Schulische Entwicklung

„Oh Schule, das nervt doch!“ – war Lukas erste Reaktion auf meine Frage zum Bereich Schule. Besonders gerne gehe er nicht zur Schule und er lerne auch nicht gerne. Nach Einschätzung von Lukas ehemaliger Deutschlehrerin ist die Schule nicht seine Erfüllung, er sehe sie wohl vielmehr als ein notwendiges

Übel an. Seine Eltern hingegen sind der Ansicht, Luka gehe „eigentlich ganz gerne zur Schule“ (Rübben 2010, 35). In Lukas Leben spielt die Schule meines Erachtens nur eine untergeordnete Rolle; sie ist für ihn bis jetzt weder besonders belastend noch erfüllend gewesen und die momentan eher distanziertere Einstellung zur Schule lässt sich primär altersbedingt erklären.

Da Luka ein guter Schüler ist, konnte er trotz des krankheitsbedingten Unterrichtsausfalls im gewohnten Umfeld seiner Klasse bleiben. Nach Aussage seiner Lehrer fand Luka schnell in seine Klasse und zu seinem alten Leistungsniveau zurück.

Ein „Musterschüler“ ist Luka nach Meinung der befragten Lehrer aus mehreren Gründen: er sei ein sozial sehr gut integrierter und beliebter Junge, der pflichtbewusst und zuverlässig seinen Aufgaben nachkomme, über eine schnelle Auffassungsgabe verfüge, selbstständig arbeite, für neue Unterrichtsinhalte offen sei und auch zu Lehrern ein gutes Verhältnis habe. Es scheint, als habe sich Lukas Rolle im schulischen Umfeld nicht wesentlich verändert: Schon in der dritten Klasse war Luka sozial gut in den festen und stabilen Klassenverband eingebunden, arbeitete selbstständig und zuverlässig und erzielte mit geringem Lernaufwand hervorragende Leistungen. Kognitiv immerzu unterfordert und die Schule respektive den Unterricht zunehmend als langweilig empfindend, denn – um es mit Lukas Worten zu sagen –, „in der Schule sitzen ist ja Nichtstun“ (Pfeil 2006, 53) wechselte er nach der 5. Klasse auf eigenen Wunsch von der Reformschule an ein Regelgymnasium. Insbesondere der reformpädagogisch begründete Verzicht auf Ziffernnoten wurde von Luka beklagt, da ihm eine Selbsteinschätzung seiner Lern- und Leistungsentwicklung sowie die Einordnung bzw. Verortung der individuellen Leistungsfähigkeit im sozialen Klassengefüge schwer fiel. Sowohl Luka als auch seine Eltern gaben an, den Schulwechsel nie bereut zu haben und ihn ausschließlich positiv zu bewerten. Luka fühle sich in seiner Klasse wohl, er gehe gerne zur Schule und werde kognitiv stärker gefordert und gefördert.

In seiner vorherigen Schule gehörte Luka mit minimalem Arbeitsaufwand zu den Besten der Klasse, nach dem Schulwechsel zum Gymnasium lagen seine Noten im Einserbereich und auch heute verorten ihn seine Lehrer im oberen Leistungsbereich. Sich heute im Notenbereich zwischen 2 und 3 bewegend,

schöpft Luka – nach Aussage seiner Eltern – jedoch sein kognitives Potenzial nicht voll aus und bleibt hinter seiner eigentlichen Leistungsfähigkeit zurück. Lukas geringer Fleiß und mangelnde Sorgfalt führen nach Meinung seiner Mutter häufig dazu, dass er statt einer 2 eine 3 schreibt.

Seine Intelligenz und Begabung sehen Lukas Eltern und Lehrer als eine wichtige Determinante für seinen Schulerfolg. Dadurch sei es ihm möglich, mit geringem Arbeitsaufwand verhältnismäßig gute Leistungen zu erbringen. Der ehemalige Klassenlehrer beschrieb den damals 11 Jahre alten Luka als einen Jungen, der sich noch nie habe „durchbeißen“ (Pfeil 2006, 53) müssen. Ihm falle alles leicht, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Lukas Vater erklärt heute, dass seinem Sohn die „meisten Disziplinen des Lebens“ (Rübben 2010, 41) so leicht gefallen seien, dass er nie hätte lernen müssen, sich für etwas anzustrengen. Den nötigen Fleiß und Ehrgeiz, um seine Leistungen zu „perfektionieren“, brachte Luka schon in der siebten Klasse am Gymnasium nicht auf und blieb nach Meinung seines damaligen Klassenlehrers damit hinter seinem eigentlichen Leistungsvermögen zurück. Sein Arbeitsverhalten und seine Leistungsbereitschaft haben sich meines Erachtens nicht wesentlich verändert, obwohl dies mit zunehmendem Leistungsanspruch wichtiger wird. Lukas mangelnder Fleiß und die geringe Anstrengungsbereitschaft lassen sich einerseits pubertätsbedingt erklären, zeigen aber andererseits auch eine Konstante in seiner Persönlichkeit. Luka ist zwar zielstrebig, verfolgt aber seine Ziele mit geringem Arbeitsaufwand. Lukas Unterrichtsbeteiligung hat nach Aussagen der Lehrer im Vergleich zur siebten Klasse nachgelassen. Er melde sich bewusster. Luka beschreibt sich als zurzeit eher zurückhaltend im Unterricht, er setze „eher auf Qualität als auf Quantität“ (Rübben 2010, 39). Als besonders fleißig sieht sich Luka nicht, und seinen schulischen Ehrgeiz schätzt er selbst mit „geht so“ ein, er gibt aber zu, sich über schlechte Noten zu ärgern. In der entwicklungspsychologisch problematischen Phase der Pubertät hat Luka keine schul- oder gar lernfeindliche Haltung eingenommen. Lukas hohe Bildungsaspiration äußert sich in seinem Ziel, ein gutes Abitur machen zu wollen, um Medizin studieren zu können. Sein hohes Aspirationsniveau setzt sich aus einem Variablenkomplex zusammen: Luka verfügt über hohe persönliche Ressourcen im Sinne eines zielstrebigsten Individualisten, über eine starke Willenskraft und über einen weit

überdurchschnittlichen IQ-Wert von 134 (vgl. Rübben 2010, 40). Hinzu kommen soziale Ressourcen, die sich aus dem hohen Anregungsgehalt durch sein familiäres und soziales Milieu ergeben. Seine Eltern erfüllen eine Vorbildfunktion und Luka orientiert sich stark an ihnen. Beide Elternteile sind an seinen Schulleistungen interessiert und wirken auf informeller Ebene unterstützend, wenngleich sie ihre aktive Hilfestellung als eher gering einschätzen, denn sie würden ihm so gut wie keine Hilfestellungen geben und auch die Hausaufgaben nicht kontrollieren. Seine Hausaufgaben bearbeitete Luka schon als Grundschüler selbstständig, er nahm die Hilfe der Eltern nicht oder nur kaum in Anspruch und bereitete sich auch auf Klassenarbeiten selbstständig vor. Motivations- und leistungsfördernd wirkt auch Lukas Freundeskreis: mit Matthias, Joko und Amelie hat Luka leistungsstarke Freunde, von Lukas Vater werden sie als „Club der Guten“ (Rübben 2010, 40) bezeichnet. Luka gibt an zu wissen, was er tun müsse, um eine gute bzw. mit höherem Leistungsaufwand bessere Note erzielen zu können.

Die implizit durch diese Einschätzung geäußerte positive Selbstwirksamkeitserwartung macht deutlich, dass Luka sich zurzeit in einem Spannungsfeld zwischen hohem Leistungsvermögen und Aspirationsniveau einerseits und mangelndem Fleiß und Ehrgeiz andererseits bewegt.

4 Entwicklung der Freizeitgestaltung

Luka ist ein vielfältig interessierter, musisch und sportlich aktiver Junge, der nicht den Eindruck eines „Medienkindes“ erweckt. Passivem Medienkonsum wie stundenlangem Fernsehen kann Luka schon als Sechsjähriger nicht viel abgewinnen, „weil Fernsehen macht doof“ (Teervooren 2001, 32). Zwar haben die neuen Medien Laptop und Internet inzwischen auch in seinem Zimmer Einzug gehalten, aber die Mediennutzung geht meist nicht über eine Stunde am Tag hinaus. Seine Einstellung zum Fernsehkonsum scheint auch zehn Jahre später nahezu unverändert: „Ich guck eh kein Fernsehen. Also selten. Hab ich keinen Bock drauf. Ist mir zu langweilig, wegen der ganzen Werbung“ (Rübben 2010, 30).

Der geringe Fernsehkonsum lässt sich mit Lukas zahlreichen Hobbys begründen, die er schon immer gehabt hat. Lukas institutionalisierte Freizeit scheint inbegriffen in einem stetigen Wechselspiel zwischen musischer und sportlicher Bildung: als Sechsjähriger nahm Luka mit großer Begeisterung, dem Vorbild seiner älteren Schwester Sophie folgend, Ballettunterricht und ging regelmäßig zum Schwimmunterricht. Der mit zunehmendem Alter einhergehenden Unlust zum Trotz, ging Luka weiterhin zum Ballettunterricht, weil seine Mutter dem Balletttanzen unterstellte, den eigenen Ausdruck, und insbesondere die sensible und empathische Seite eines Jungen zu fördern.

In der Schule nicht hinreichend gefordert und gefördert, boten insbesondere die zahlreichen Freizeitbeschäftigungen viele informelle Bildungsmöglichkeiten. Neben dem regelmäßigen Ballett- und Schwimmunterricht, begann Luka mit neun Jahren Klavierunterricht zu nehmen und Tennis zu spielen. Das Ballettanzen gab Luka zugunsten von kurzzeitigem Jazzdance auf, und er begann Saxophonunterricht zu nehmen, Volleyball zu spielen und trat in einen Leichtathletik-Verein ein. Einerseits durch das zunehmend intensivere Tennistraining und andererseits durch den Schulwechsel zum Gymnasium und die damit einhergehende schulische Mehrbelastung bedingt, konzentrierte sich Luka auf Klavier- und Saxophonunterricht und auf das Tennistraining. Leichtathletik gab Luka kurz vor seiner Erkrankung auf. Während Luka dies mit „keinem Bock mehr“ (Rübben 2010, 34) begründet, sieht sein Vater den Grund in Lukas fehlendem Erfolg und der zunehmenden Konkurrenz durch seine jüngere Schwester Marie.

Die Eltern wirkten nach eigener Aussage auf Lukas Freizeitgestaltung nur insofern ein, als sie um eine Balance zwischen sportlicher und musischer Bildung bemüht sind.

Heute ist Lukas Alltag noch immer stark durch die institutionalisierten Freizeitaktivitäten strukturiert, so dass ihm wenig freie Zeit bleibt: Er geht drei- bis viermal in der Woche zum Tennistraining, er nimmt jeweils einmal wöchentlich Klavier- und Saxophonunterricht in der Musikschule und spielt in der schuleeigenen Big Band. Diese Termine nimmt Luka zuverlässig und gerne wahr. Sich immer wieder neuen Hobbys zuwendend und bestehende Hobbys meist beibehaltend, verfügt Luka heute nach Aussage einer seiner Lehrerinnen über eine „für einen Jungen nicht ganz typische“ (Rübben 2010, 30) Interessensvielfalt.

Neben der Vielfalt beeindruckt die Intensität, mit der Luka seine Hobbys über Jahre beständig verfolgt. Dies zeigt sich exemplarisch beim Angeln – einem eher ungewöhnlichen Sport für einen 15-Jährigen. Das über seinem Bett hängende Lehrposter über Süßwasserfische, die abonnierte Anglerzeitschrift „Blinker“ und Angelschnüre und der einwöchige Aufenthalt im Angel-Camp während der Sommerferien fügen sich zu einem Bild eines angelbegeisterten Jungen zusammen. Insbesondere während der Krankheitsphase – körperlich war er nicht sehr belastbar – kam dem Angeln ein besonderer Stellenwert zu. Seine Faszination für das Angeln erklärt Luka mit dem „Adrenalin-Kick“, mit dem das plötzliche Anbeißen eines Fisches verbunden sei. Er wolle die Fische weder töten noch essen, es gehe ihm vielmehr um das Ausprobieren neuer Techniken und Köder. Eine Affinität für das Jagen, Fangen und Sammeln hat Luka schon als Kind gehabt; so sammelte er als Sechsjähriger Raketenspitzen, Wecker, Schrauben, Holz, Uhren, Kompass und Brillen und als Elfjähriger sammelte er gerne Steine, fing Kröten und angelte schon damals leidenschaftlich gerne.

5 Lukas Zukunftsperspektiven

„Ich würde auch Medizin studieren, aber wenn dann was Richtiges, Papa. Was richtig Ernsthaftes, so Onkologie“ (Rübben 2010, 58), habe Luka kürzlich zu seinem Vater gesagt.

Luka ist sich sicher, er möchte Medizin studieren. Schon als Grundschüler verfolgte er das Ziel, Abitur machen zu wollen, um Medizin studieren zu können. Seinen Studienwunsch begründet Luka damit, den Beruf des Arztes interessant zu finden. Während seiner Erkrankung war er nach Schilderung seiner Mutter an den medizinischen Zusammenhängen interessiert und hat sich diese von den behandelnden Ärzten erklären lassen. Seine Mutter begründet das angestrebte Medizinstudium damit, dass sich Luka schon immer für Krankheiten interessiert habe, sich in Krankenhäusern wohlfühle, an Menschen interessiert sei und wohl auch die mit dem Beruf verbundene Wichtigkeit gefalle ihm.

Die Pubertätsphase ist nach Meinung des Vaters noch nicht abgeschlossen, sie werde sich eher noch in den nächsten Jahren intensivieren und möglicherweise auf psychischer Ebene zu stärkeren Veränderungen führen. „Vielleicht hat er

bald seine erste Freundin“ (Rübben 2010, 59), sagte der Vater. Durch die Pubertät verunsichert, in seinem Selbstbild noch nicht gefestigt und um seine männliche Identität ringend würde ihn eine Freundin, nach Aussage seines Vaters, „sicherlich stabilisieren“ (ebd.).

Während die Lehrer davon ausgehen, dass sich Luka wie bisher weiterentwickeln und ein guter Schüler bleiben wird, blickt Lukas Vater ein bisschen sorgenvoller auf Lukas zukünftige schulische Entwicklung. Er befürchtet, dass Luka zunehmend gegen Autoritäten rebellieren und verstärkt Grenzen austesten werde. In Verbindung mit seinem mangelnden Fleiß könne das seiner Meinung nach dazu führen, dass Luka „ein schlechter Schüler“ (Rübben 2010, 59) werde. Einerseits könne er seinen Sohn zwar verstehen, er finde diese Entwicklung auch noch normal, hoffe aber andererseits, dass Luka die nötige Ernsthaftigkeit entwickle und erkenne, dass er sich in den nächsten zwei Jahren noch einmal anstrengen muss, um ein gutes Abitur machen zu können, um zum Medizinstudium zugelassen werden zu können. Luka verfügt nach Aussage seiner Eltern über ausreichend kognitive Fähigkeiten und Begabungen, den erforderlichen Numerus clausus (NC) aus eigener Anstrengung zu erreichen, weshalb sie ihm kein Studium im Ausland finanzieren wollen.⁶ Insgesamt vertraut sein Vater in Lukas Fähigkeiten und geht davon aus, dass Luka die Schule gut beenden wird.

Mit großen charakterlichen Veränderungen rechnen beide Elternteile nicht. Luka bleibe nach ihrer Einschätzung sozial gut eingebunden, er gehe seinen Hobbys weiter nach und ihr Verhältnis zueinander bleibe gut. „Er wird sich weiter so entwickeln wie bisher. Er wird so ein ganz vernünftiger 18-Jähriger, [...], der wird sein Abi machen, vielleicht hinterher denken `hätte was mehr machen können`, [...] er wird eigentlich so Dinge machen, die ich so bejahe, wie er es macht und wie er sie durchzieht“ (Rübben 2010, 59f.), sagt seine Mutter. Die Sorge um Lukas Gesundheit, die Angst vor einem Rückfall, ist im Alltag nicht vorherrschend, aber unterschwellig vorhanden. Insgesamt sehen seine Eltern, seine Lehrer und auch ich Lukas Zukunft positiv, denn, – um es mit den Worten seines Lehrers zu sagen – „er hat ja alle Voraussetzungen für ein schönes Leben!“ (Rübben 2010, 60).

⁶ Für ein Medizinstudium im Ausland ist kein so hoher NC wie in Deutschland erforderlich.

6 Fazit

Um eine „Innensicht“ vom kindlichen und jugendlichen Leben und Erleben gewinnen zu können, konstatierte Trapp schon 1780, müsste man die Kinder und Jugendlichen „auf all ihren Schritten und Tritten belauschen und zusehen, was sie wollen und was sie thun“ (Trapp 1780, 68).

Luka gewährte über zehn Jahre hinweg fünf verschiedenen Studierenden für jeweils drei Monate Einblicke in sein Leben, in seine subjektiven Sichtweisen, seine Freizeitgestaltung, seine Interessen, seine Familie und seine Freunde.

Eingebettet in seinem sozialökologischen Umfeld haben wir Studierenden versucht, Luka als „ganze Person“ realitätsgerecht und detailliert zu erfassen. Auch wenn unsere Wahrnehmungen durch je eigene Sichtweisen und individuelle Denk- und Deutungsmuster bestimmt und damit letztlich begrenzt waren, konnten wir die im Erhebungsprozess gewonnenen Daten doch zu Bildern verdichten, die sich im Großen und Ganzen als in sich stimmig erwiesen. Jede einzelne Fallstudie Lukas ist insofern wertvoll, als sie im Sinne der „pädagogischen Ethnografie“ (Zinnecker 2001) spezifische Lebensphasen Lukas beschreibt. Zusammengenommen ermöglichen sie, seine individuelle Lebens- und Lerngeschichte über zehn Jahre hinweg zu rekonstruieren. Veränderungen vollzogen sich auf dem Hintergrund einer bemerkenswerten Kontinuität: Lukas Persönlichkeitsmerkmale und sein Temperament haben sich weder pubertäts- noch krankheitsbedingt wesentlich verändert, sein familiäres Umfeld und sein Freundeskreis sind stabil geblieben und die Beziehungen haben sich – nicht zuletzt durch die Erkrankung bedingt – intensiviert. Auch wenn sich die freizeitlichen Aktivitäten in den zehn Jahren in ihrer Präferenz verschoben haben – Sportarten und Musikinstrumenten wurden aufgenommen und aufgegeben – bietet seine durchgehend durch sportliche und musische Aktivitäten strukturierte Freizeit Luka ein hohes Maß an informellen Bildungsmöglichkeiten. Sein schulisches Arbeitsverhalten und seine Leistungsbereitschaft haben sich nicht wesentlich verändert, obwohl dies mit zunehmendem Leistungsanspruch wichtiger wird. Zwar sind Lukas schulische Leistungen abgefallen, aber er gehört immer noch zum oberen Drittel seiner Klasse.

Die Fallstudien zu Luka zeigen einen Prozess des Werdens, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft prägnant ineinander greifen und in dem ihre identitätsstiftende Verbindung erkennbar wird.

So sehr die biografischen Fallstudien im Rahmen des LISA&KO Projekts zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung beitragen, so wertvoll sind sie auch im Kontext der Lehrerbildung für die Studierenden. Die einmalige Erfahrung, sehr intensive Einblicke in die Lebenswelt eines Jugendlichen gewonnen zu haben und für die individuelle Besonderheit eines Jungen sensibilisiert worden zu sein, die so schnell bei großen Leistungs- oder Umfragestudien verloren geht, lässt mich auf die Erhebungs- und Schreibphase mit Zufriedenheit zurückblicken. Die Nähe zur pädagogischen Handlungspraxis unterstützt nach Lippitz (2001) die reflexive Urteilskraft und den taktvollen Umgang, die die pädagogisch Handelnden im Angesicht des individuellen Kindes bzw. Jugendlichen benötigen.

Der hohe Wert derartiger biografischer Fallstudien erweist sich auf zwei Ebenen: Auf der subjektiven tragen sie zu einer Sensibilisierung für die Vielfalt und Individualität von Heranwachsenden und ihren Lebenswelten bei; auf einer wissenschaftlichen machen sie deutlich, wie vorsichtig man mit unzulässigen Generalisierungen über ‚die‘ Kindheit oder ‚die‘ Jugend sein sollte.

7 Literatur

- Leuschel, Carolina (2008): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 13-jährigen Gymnasiasten Manuel im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Lippitz, Wilfried (2001): *Die biographische Perspektive auf das Kind – aus phänomenologischer-erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: Behnken, Imbke/Jürgen Zinnecker (Hg.) : *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze, S. 143-162.
- Muntau, Ania Carolina (2009): *Intensivkurs Pädiatrie*. 5. Aufl. München: Urban und Fischer.
- Pfeil, Cornelia (2006): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 11-jährigen „Luca“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

- Rübben Ricarda (2010): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 15-jährigen „Luka“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Schwamborn, Daniela (2004): *Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Drittklässlers „Luca“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Tervooren, Niklas (2001): *Jannek – Fallstudie eines Jungen im Kindergartenalter, unter besonderer Berücksichtigung seiner mathematischen und schriftsprachlichen Vorerfahrungen*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Trapp, Ernst Christian (1780): *Versuch einer Pädagogik*. Unveränderter Nachdruck der 1. Aufl. Berlin 1780. Besorgt von Ulrich Herrmann (1977). Paderborn: Schöningh.

Der „hoch begabte“ Bill Gates: Heterogenität von Interessen, Fähigkeiten und schulischen Leistungen

1 Einleitung

Im Rahmen des Projekts LISA&KO ist 2010 nach zwei vorangegangenen Erhebungen¹ eine dritte Fallstudie über den dreizehnjährigen² Gymnasiasten „Bill Gates“ entstanden. In diesem Beitrag möchte ich einige hervorstechende Ergebnisse meiner Arbeit (vgl. Burghaus, jetzt Henrich, 2010a-c) thematisieren.

Einleitend werde ich den Protagonisten dieses Beitrags, seine Umwelt und sein Umfeld vorstellen. Danach skizziere ich knapp sein schulische Laufbahn bzw. Entwicklung, wobei ich zum einen Bills mathematische und (schrift-) sprachliche Leistungen als explizite Inhalte des schulischen Bildungskanons und zum anderen die bis zur siebten Klasse nicht im Curriculum verankerten naturwissenschaftlichen Interessenschwerpunkte und Fähigkeiten fokussiere. Abschließend gehe ich auf den in verschiedenen Testverfahren ermittelten Intelligenzquotienten des Probanden ein. Ich möchte schon an dieser Stelle betonen, dass es enorme Differenzen zwischen den einzelnen Ergebnissen gab, was ich in meiner Staatsarbeit zum Anlass nahm mich genauer mit dem Thema „Intelligenz“ auseinanderzusetzen.

2 Bill und seine Welt

Müsste man Bill in wenigen Worten beschreiben, so wäre Folgendes zu nennen: Ein 13-jähriger Siebtklässler; Hobbys: Computer, Fernsehen, Feuerwehr, Judo; geht zum Konfirmandenunterricht; schulische Leistungen: keine nennenswerten Stärken und Schwächen. Bis dahin hört es sich so an, als sei Bill ein „Durchschnittsteenager“, über den ansonsten nicht viel mehr gesagt werden kann. Doch hinter jedem dieser Attribute verbergen sich individuelle Besonderheiten. So steckt hinter Bills Hobby „Computer“ mehr, als man zunächst erahnen kann.

¹ Kleinmichel 2006a-d; Matar 2009a, b.

² Die im Folgenden verwendeten Alters- und Zeitangaben beziehen sich auf den letzten Erhebungszeitraum im Frühjahr 2010.

Das Pseudonym Bill Gates wählte er zu Beginn der Erhebungen für sich aus, da er sich wie sein reales Pendant mit großem Enthusiasmus und Talent mit Computern beschäftigt. Er widmet seinem liebsten Hobby große Teile seiner Freizeit und durch die Förderung der früh erkannten – im Folgenden näher zu beschreibenden – Fähigkeit ist er inzwischen in der Lage eigenständig Spiele zu programmieren und Computer ohne fremde Hilfe zu reparieren oder sogar zusammenzubauen.

Die Sportart Judo für sich zu entdecken war gar nicht so einfach für Bill. Seit dem Säuglingsalter musste er mit einer motorische Beeinträchtigung leben, die erst 2008 von einem Facharzt behoben werden konnte. Er scheint sehr darunter gelitten zu haben, dass es keine „passende“ Sportart für ihn gab. Umso glücklicher ist Bill heute über seine Erfolge beim Judo: den Weißgelb-Gurt und die Urkunden und Preise für seine ersten Wettkampfsiege.

In den naturwissenschaftlichen Schulfächern scheint für ihn erst jetzt eine viel versprechende „Karriere“ zu beginnen. Seine Mutter Mary befürchtet, dass sie mit ihrem Mann für Bill das falsche Gymnasium ausgewählt hat, denn dort spielen die Naturwissenschaften gegenüber den musischen Fächern und dem Sport eine untergeordnete Rolle. Inzwischen steht fest, dass gerade Chemie, Biologie, Physik und Informatik für Bill die Interessenschwerpunkte bilden, was bezüglich der schulischen Entwicklung im Folgenden noch einmal von Bedeutung sein wird.

2.1 Bills räumliche Umwelt

Bill lebt mit seiner Familie – Vater William, Mutter Mary und dem drei Jahre jüngeren Bruder Libbius – seit Herbst 2003 in einem großen Einfamilienhaus an der Hauptstraße eines kleinen Ortes, vier Kilometer entfernt von der nächstgelegenen Kleinstadt. Jeder der Brüder besitzt ein eigenes Zimmer, das mit Telefon, Fernseher und Computer ausgestattet ist und die verschiedenen Interessen der Jungen widerspiegelt. In einem großen Bastelkeller kann Bill seinem Hobby, dem Zusammenbauen und Reparieren von PCs, nachgehen und um das Haus herum haben die beiden Jungen viel Platz zum Toben und Spielen.

Bill besucht das Gymnasium in einer 20 Kilometer entfernten Stadt. Daraus entspringen zwei Probleme für ihn: Er muss jeden Tag um sechs Uhr aufstehen und eine lange Hin- und Rückfahrt mit dem Bus in Kauf nehmen und er wohnt zudem so weit von seinen Schulfreunden entfernt, dass maximal ein Treffen pro Woche mit diesen möglich ist.

2.2 Bills soziales Umfeld

Im Leben des Siebtklässlers spielen drei Gruppen von Bezugspersonen eine Rolle: die Familie, seine Freunde und seine LehrerInnen – hier entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für Bill vorgestellt. Es mag zunächst verwundern, dass die PädagogInnen für Bill einen derartig hohen Status einnehmen, doch die folgenden Schilderungen sollen belegen, wieso das so ist bzw. wie es dazu kam.

2.2.1 Die Familie

Mary Maxwell-Gates ist mit ihrem „Fulltime-Job“ als Hausfrau und Mutter der Dreh- und Angelpunkt des familialen Lebens. Die aktive Frau führt den Haushalt, hat stets ein offenes Ohr für die Belange ihre Kinder, koordiniert die Termine, übernimmt Fahrdienste und betätigt sich zudem nebenberuflich als Putzkraft, was für sie eher Hobby als Arbeit ist.

William Gates hat demgegenüber weniger Zeit für seine Familie, da er als Hauptverdiener in seinem Beruf als Beamter sehr eingespannt ist. Trotzdem bemüht sich der oftmals ernst wirkende Vater um seine Söhne, indem er z. B. am Wochenende mit ihnen spielt oder ihnen bei schwierigen Hausaufgaben hilft.

Libbius ist für Bill nicht nur der kleine Bruder, sondern auch ein guter Freund. Obwohl nicht nur der Altersunterschied von gut drei Jahren, sondern auch unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten zwischen den beiden Jungen stehen, verbringen sie viel Freizeit zuhause und bei der gemeinsamen Leidenschaft, dem Judo, miteinander.

Zuletzt muss an dieser Stelle Bills Onkel Alexander, Marys Bruder, genannt werden. Ihm hat Bill es zu verdanken, dass er schon im Kindergartenalter mit

Computern in Berührung kam, woraus sich sein wichtigstes Hobby entwickelte.³ Das Verhältnis der beiden kann als eine partnerschaftliche „Kumpel-Beziehung“ charakterisiert werden.

2.2.3 Die Freunde

In der Grundschule hatte Bill große Schwierigkeiten Freunde zu finden. Zu seinen MitschülerInnen konnte er in den vier Schuljahren keine gute Beziehung aufbauen und war darüber hinaus den Angriffen einiger Kinder ausgesetzt. Der Höhepunkt dieser schlechten Erfahrungen gipfelte in einer Attacke, bei der man Bill einen Bleistift in den Arm stach.

Mit dem Schulwechsel aufs Gymnasium befürchteten Eltern wie LehrerInnen, dass Bill nun endgültig zum Außenseiter werden würde. Doch schon bald wurden Fred und Georg, zwei Jungen aus seiner Klasse, zu seinen besten Freunden und er gehört inzwischen einer festen Clique an, mit der er in vielen Pausen ausgelassen Tischtennis spielt.

In seinem Heimatdorf wohnt lediglich ein etwa gleichaltriger Junge, mit dem Bill aufgrund sehr unterschiedlicher Interessen kaum Kontakt pflegt.

2.2.4 Die LehrerInnen

In der für Bill recht schwierigen Grundschulzeit suchte er bereits verstärkt den Kontakt zu seiner damaligen Lehrerin und lernte hauptsächlich – so deren Vermutung – um ihr eine Freude zu bereiten (vgl. Kleinmichel 2006a, 27). Neben dem Willen, neue Dinge zu lernen, interpretiere ich das gute Verhältnis zu der Pädagogin als einen ausschlaggebenden Grund dafür, dass Bill die Schule trotz der Repressionen von Seiten der MitschülerInnen nicht als etwas ausschließlich Schlechtes bewertete, was vermutlich auch in seiner grundsätzlichen Freude am Lernen begründet ist.

Und heute? Schon die Pseudonyme „Frau Sonnenschein“ und „Frau Regenbogen“, die Bill für seine aktuelle Klassenlehrerin und die der fünften und sechsten

³ Der Opa hat laut Kleinmichel (2006a, 19) ebenfalls zu der Interessenbildung beigetragen, davon wurde mir aber nicht mehr berichtet.

Klasse ausgewählt hat, repräsentieren seine positive Einstellung gegenüber den Lehrkräften. Die PädagogInnen kennen ihn als anhänglichen, lieben und netten Jungen, der sich gerne – auch noch nach dem Stundenende – mit ihnen unterhält. Bill selbst erklärte mir, dass er gerne zur Schule gehe, weil er dort jeden Tag seine Freunde und LehrerInnen treffe. Dabei gibt es nur eine Ausnahme: Der Deutschlehrer wird von Bill weniger geschätzt, da er dessen Verhalten den SchülerInnen gegenüber oftmals nicht für angemessen hält.

3 Bills Bildung – schulische Leistungen, individuelle Förderung und besondere Fähigkeiten

Die schulischen Leistungen: „Keine großen Schlenker nach oben und nach unten bei ihm“ (Burghaus 2010b, 334). Diese Aussage der aktuellen Klassenlehrerin kann vorweg als Zusammenfassung meiner Untersuchungsergebnisse in diesem Bereich gewertet werden.

Bill hat in keinem seiner Schulfächer Probleme und findet sie, mit Ausnahme des Deutschunterrichts, interessant. Dass er den Deutschunterricht nicht so gerne mag, liegt zum einen an seinem derzeitigen Lehrer und lässt sich zum anderen auf schwerwiegende, nun schon einige Jahre zurückliegenden Problemen insbesondere in Bezug auf das Verfassen von Inhaltsangaben bei den Hausaufgaben zurückführen (vgl. Matar 2009, 41). Auch sein häufig kritisiertes Schriftbild, bedingt durch eine Beeinträchtigung der räumlich-figuralen Wahrnehmung, die sich in einer motorischen Unsicherheit bei der Einhaltung und Zuordnung von Größen ausdrückt, wirkt häufig recht „krakelig“ oder nahezu unleserlich. Das hält ihn davon ab, mehr als unbedingt nötig zu schreiben. Trotz alledem bemüht sich Bill in diesem Fach und seine Leistungen liegen – in Abhängigkeit von seinem Interesse für das jeweilige Thema variierend – laut seines Deutschlehrers im Klassendurchschnitt.⁴ Angst vor Deutscharbeiten hat er nach eigener Aussage seit einem Förderkurs im zweiten Halbjahr der fünften Klasse nicht mehr und es gibt, da er Hausaufgaben nur noch selten und dann in sehr geringem Umfang erledigen muss, auch hier keine Probleme mehr. Lesen nennt Bill sogar als eines

⁴ Da meine Testergebnisse (vgl. Burghaus, jetzt Henrich, 2010a, 41-47; 2010c, 105-110, 193-237) mit dieser Aussage konvergieren, gehe ich hier nicht mehr im Detail darauf ein.

seiner Hobbys, dem er allerdings inzwischen weniger intensiv nachgeht, als es in der vierten bis sechsten Klasse der Fall war. Der Deutschlehrer betont Bills im Vergleich mit den AltersgenossInnen großen Wortschatz, den er nicht nur durch seine Freizeitbeschäftigung, sondern auch durch das diesbezügliche Engagement seiner Eltern entwickeln konnte.

In Englisch (seit Klasse 5) und Französisch (seit Klasse 7) liegen Bills Leistungen ebenfalls im Durchschnitt. Es fällt ihm leicht, geordnete Strukturen zu erfassen also beispielsweise neue Vokabeln zu lernen oder grammatikalische Lektionen zu verinnerlichen. Obwohl ihn zu Hause niemand mehr unterstützen kann, wählt er bei differenzierenden Hausaufgaben oft die anspruchsvolleren aus, um sich selbst zu fordern und zu bestätigen. Nur das Schreiben von freien Texten und die Aussprache der fremden Wörter bereiten ihm Schwierigkeiten. Seine Englischlehrerin bezeichnet Bills Aufsätze als „konfus“, vermutet aber, dass er sich sehr viel dabei denke.

Ein Buch mit sieben Siegeln ist Mathematik für Bill mit Sicherheit nicht! Die Zeugnisnoten sind meistens befriedigend und die Testergebnisse befinden sich geringfügig oberhalb des arithmetischen Mittels für die Schulform Gymnasium. Insgesamt weichen diese Ergebnisse etwas von der Selbsteinschätzung Bills ab, denn er traut sich durchaus sehr gute Leistungen zu – wenn er sich mehr anstrengen würde. Größere Probleme bereitete Bill lediglich die Einführung des Bruchrechnens in Klasse 6, doch durch die Unterstützung seines Vaters und intensive Übungsphasen konnte er diese Hürde letztendlich bezwingen.

Biologie, Physik und Chemie sind die unangefochtenen Spitzenreiter in Bills Lieblingsfächer-Rangliste. In den beiden erstgenannten Fächern konnte er bisher immer mit einer Zwei bestehen und in Chemie – Unterricht hat Bill erst seit dem zweiten Halbjahr dieses Schuljahres – zeigte er inzwischen immer stärker sein Potenzial. Die Noten „sehr gut“ und sein Interesse und Engagement bestätigen, dass hier noch einiges möglich ist. Gegen Ende meiner Erhebung, also nach vier Monaten Chemieunterricht, berichtete mir Bill, dass er bereits das komplette Chemiebuch gelesen und verstanden habe. Sechs Monate später erfuhr ich von Mary, dass er nun, initiiert durch seine Schule, an einem Begabten-Förderungsprogramm der Universität teilnimmt und dort einmal wöchentlich Vorlesungen besucht.

Doch was ist mit Bills Computer-Leidenschaft? In der Schule gibt es bisher noch keinen Unterricht, in dem er mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten glänzen könnte. Die Lehrerinnen haben keine Ahnung von seinem Talent. Bill bedauert, dass Informatik erst in der Sekundarstufe II gewählt werden kann, doch Eltern und Sohn haben sich damit abgefunden zu warten, bis sich endlich eine Möglichkeit ergibt und Bill nicht mehr nur in seiner Freizeit Gelegenheit hat zu zeigen, was er kann.

4 Der ermittelte Intelligenzquotient: zwischen 80 und 147

Im Kindergarten hegte Bills Erzieherin – schon in der zweiten Woche nach seiner Aufnahme auf ihn aufmerksam geworden (vgl. Kleinmichel 2006d, 851) – den Verdacht, dass ihr Zögling hochbegabt sein könne. Ein Ereignis beim Spielzeugmitbring-Tag, für den Bill eine Computertastatur statt der sonst häufig gesehenen Feuerwehrautos oder Spielzeugfiguren auswählte, bestätigt sie in ihrer Vermutung.

Im ersten Schuljahr veranlassten weitere Auffälligkeiten Mary und William dazu, mit Bill bei der Schulberatung vorstellig zu werden. Dort konnte mit dem AID 2 (Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2 von Kubinger 2000) eine überdurchschnittliche Intelligenz, die in verschiedenen Bereichen stark variiert, festgestellt werden.

In der dritten Klasse nahm Bill zum ersten Mal am Projekt LISA&KO teil. Kleinmichel konstatierte mit dem HAWIK III (Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder 3 von Tewes/Schallberger/Rossmann 1999) einen IQ von 131, der durch die divergierenden Punktwertungen 147 beim sprachlichen Verständnis und 104 in seiner Unablenkbarkeit bezüglich des Verbal-IQ (insg. 142) sowie 119 Indexpunkten bei der Wahrnehmungsorganisation und 80 in seiner Arbeitsgeschwindigkeit bezüglich des Handlungs-IQ (insg. 109) gebildet wird. Die Resultate des AID 2 und HAWIK III legen also nahe, dass Bill hochbegabt ist (was üblicherweise ab einem IQ > 130 konstatiert wird).

Auf diese Diagnose ging man allerdings in der Grundschule nicht ein, da die LehrerInnen bei Bill „keine herausragenden Fähigkeiten“ (Kleinmichel 2006a, 59) erkennen konnten.

Bei der zweiten LISA&KO-Erhebung durch Matar kam es dann zu einer überraschenden Wendung: Mit dem CFT 20-R (Grundintelligenztest Skala 2 [Revision] nach Cattell 2006) ermittelte sie einen durchschnittlichen bzw. nur leicht oberhalb des Durchschnitts anzusiedelnden IQ von 106 (vgl. Matar 2009, 122ff.), der 2010 mit einer erneuten Durchführung in etwa von mir bestätigt wurde (IQ 112 mit einem Vertrauensintervall von 12 Punkten). Die Testautoren weisen zudem auf einige – hier zutreffende – Bedingungen hin, unter denen eine Hochbegabung (höchstwahrscheinlich) ausgeschlossen wird (vgl. Weiß/Weiß 2006, 30-41).

Die Richtigkeit der verschiedenen Testergebnisse kann nicht angezweifelt werden, da die wissenschaftliche Überprüfung der Instrumente deren Objektivität, Reliabilität und Validität bestätigte⁵ und die jeweiligen mittleren Differenzbereiche⁶ zu den einzelnen Ergebnissen lassen ausschließen, dass Bills tatsächliche Intelligenz möglicherweise als Durchschnitt zwischen den Werten verortet werden kann. Der Grund für die enormen Unterschiede liegt in den Zielintentionen der Autoren der verschiedenen verwendeten Tests. Wir müssen uns also fragen: Was genau soll mit den Tests eruiert werden? 1971 unterschied Cattell in seiner Faktorenanalyse als erster die fluide (flüssige) und die kristalline (kristallisierte oder feste) Intelligenz (vgl. Cattell 1987, 87ff.). Die erstgenannte Form gilt durch die genetischen Anlagen eines Menschen vorbestimmt und beinhaltet die kognitiven Fähigkeiten, z. B. mathematisches Denken, figural-räumliches Vorstellungsvermögen und das Erfassen von komplexen Beziehungen in neuartigen Situationen. Ihre Entwicklung endet mit dem Ende der Pubertät. Der zweite Faktor beschreibt den Umfang von Wissen, Kenntnissen und erlernten Kompetenzen eines Menschen, beispielsweise schulische Leistungen in der Jugend, und kann lebenslang zunehmen (vgl. Weiß/Weiß 2006, 31f.; Largo/Beglinger 2009, 313).

Der CFT 20-R, der sich auf die Testung der fluiden Intelligenz beschränkt und in erster Linie für den Bereich mittlerer Begabung geeignet ist (vgl. Preckel/Schneider/Holling 2010, 23), kann zur Diagnose von Hochbegabung „einen gewissen Beitrag leisten, [vorausgesetzt] man bezieht (...) auch die Fähigkeit mit

⁵ vgl. [PSYNDEXplus tests: AID 2, HAWIK III, CFT 20-R: Validität](#).

⁶ Die mittlere Differenz gibt die wahrscheinliche Abweichung eines Testresultats von dem tatsächlichen Wert an.

ein, formal-logisches, beziehungsstiftendes Denken anhand figuraler Problemstellungen als Produkt eines Denkprozesses auf einem hohen Niveau zu bewältigen“ (Weiß/Weiß 2006, 40). Doch eben diese Fähigkeit wird Bill im AID 2 als deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt attestiert. Der Grundintelligenztest CFT 20-R ist ein Instrument zur eindimensionalen Erfassung der Intelligenz, während die beiden zuerst durchgeführten Tests darauf abzielen, die intellektuellen Fähigkeiten in größerem Rahmen bzw. mehrdimensional zu bestimmen (vgl. Wockenfuß 2009, 131ff.). Darin liegt der prägnante Unterschied der Tests, woraus die gravierenden Schwankungen resultieren.

Trotzdem darf das Ergebnis des CFT 20-R nicht als ungenau oder gar falsch abgetan werden. „Der (...) ermittelte Gesamtestwert ist als gutes Maß für die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit' anzusehen“ [ebd. 30 nach Cattell (general ability) und Spearman („g“-Faktor)], und gibt eine zusammenfassende Auskunft über die Dimensionen „Reasoning“, „Beziehungsstiftendes Denken“, „Interferenzneigung“. Die Abweichung von den mehrdimensionalen Gesamtergebnissen ergibt sich aus der oben genannten Einschränkung, denn in Bills räumlich-figuraler Wahrnehmung konnte ich bereits bei Testaufzeichnungen aus der dritten Klasse eine Beeinträchtigung identifizieren. Zudem weisen die Teilleistungen im HAWIK III auf eine eher sprachliche als praktische Begabung hin, die Leistungen in letzterem Bereich sind teilweise sogar weit unterdurchschnittlich.

5 Fazit

Das Bild des „durchschnittlichen“ Jungen, falls es solch einen überhaupt gibt, kann nicht aufrechterhalten werden. Bills Hobbys müssen im Kontext seiner individuellen Entwicklung und der damit einhergehenden Besonderheiten oder Probleme betrachtet werden. Dadurch zeigt sich, dass die anfänglich nicht als ungewöhnlich anmutenden Interessen und Fähigkeiten bei näherer Betrachtung Bill zu einer einzigartigen Persönlichkeit machen.

Es ist zu erwarten, dass die bislang durchschnittlichen Schulnoten in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch weiterhin durch überragende Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern ergänzt werden, denn dafür spre-

chen, wie auch im Fach Informatik, die Beschäftigung mit dem und Begeisterung für den Computer sowie Bills außerschulisches Engagement für die ihn interessierenden Unterrichtsinhalte.

In Bezug auf Bills Intelligenz kann zusammenfassend angenommen werden, dass das Defizit im räumlich-figuralen Denken durch weitaus größere Fähigkeiten in den anderen Dimensionen der Intelligenz kompensiert wird. Es gibt nicht ‚die‘ Intelligenz, und damit ist auch das Konzept der ‚Hochbegabung‘ nicht unproblematisch. Die Beobachtungs- und Testergebnisse in den Bereichen Mathematik, Lesen, Schreiben, Sprachgebrauch und Intelligenz vermitteln zunächst den Eindruck, man habe einen vollkommen ‚durchschnittlichen‘, also in keinem getesteten Bereich auffälligen Jungen vor sich. Doch die nähere Betrachtung der enorme Abweichungen in lediglich einer Kategorie konnte zu interessanten und absolut unvorhersehbaren Erkenntnissen führen. Ein ganz „normales“ Kind ist eben doch etwas Besonderes.

6 Literatur

Burghaus, Claudia (jetzt: Henrich) (2010a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 13jährigen BILL GATES in der 7.Klasse des Gymnasiums im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fachbereich 2. Universität Siegen.

Burghaus, Claudia (jetzt: Henrich) (2010b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 13jährigen BILL GATES in der 7.Klasse des Gymnasiums im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang (Teil I). Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Burghaus, Claudia (jetzt: Henrich) (2010c): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 13jährigen BILL GATES in der 7.Klasse des Gymnasiums im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang (Teil II). Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Cattell, Raymond Bernard (1987): *Intelligence: its structure, growth and action*. Amsterdam: North-Holland Verlag, S.87-120.

Kleinmichel, Susanne (2006a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Drittklässlers DIRK im Kontext seiner persönlichen Entwick-*

lung und sozialen Lebenswelt. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fachbereich 2. Universität Siegen.

Kleinmichel, Susanne (2006b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Drittklässlers DIRK im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang (Teil I). Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Kleinmichel, Susanne (2006c): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Drittklässlers DIRK im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang (Teil II). Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Kleinmichel, Susanne (2006d): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Drittklässlers DIRK im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang (Teil III). Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Largo, Remo (2009): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.

Matar, Nassrin (2009a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 9-jährigen Gymnasiasten James Bond im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fachbereich 2. Universität Siegen.

Matar, Nassrin (2009b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 9-jährigen Gymnasiasten James Bond im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät 2. Universität Siegen.

Preckel, Franzis/Schneider, Wolfgang/Holling, Heinz (2010) (Hg.): *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends*. Neue Folge Band 8. Göttingen: Hogrefe.

PSYNDEXplus tests – bibliographische Online-Datenbank: *Ausführliche Beschreibungen psychologischer oder pädagogischer Testverfahren*. AID 2. URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=7&sid=ef1e2033-940a-472c-8af5-4174b8fd7208%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdfx&AN=PT9004200> (Lizensierter Zugriff am 06.05.2010 über die Bibliothek der Universität Siegen).

PSYNDEXplus tests – bibliographische Online-Datenbank: *Ausführliche Beschreibungen psychologischer oder pädagogischer Testverfahren*. CFT 20-R. URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=6&sid=f0058724-0a85-4a8c-a38ceaceb4ec2cb8%40sessionmgr11&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db>

[=pdx&AN=PT9005423](#) (Lizensierter Zugriff am 06.05.2010 über die Bibliothek der Universität Siegen).

PSYINDEXplus tests – bibliographische Online-Datenbank: Ausführliche Beschreibungen psychologischer oder pädagogischer Testverfahren. HAWIK III. URL:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=7&sid=ef1e2033-940a-472c-8af5-4174b8fd7208%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdx&AN=PT9004044> (Lizensierter Zugriff am 06.05.2010 über die Bibliothek der Universität Siegen).

Weiß, Rudolf H./Weiß, Bernhard (2006): *CFT 20-R, Grundintelligenztest Skala 2. Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Wockenfuß, Verena (2009): *Diagnostik von Sprache und Intelligenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berichte aus der Psychologie*. Aachen: Shaker, S. 47-85, 119-135.

Miriam: Soziale und materielle Armut und ihre Folgen

1 Der erste Eindruck

Lernt man die 13-jährige Miriam Busch auf der Straße kennen, erlebt man sie wahrscheinlich als ein freundliches, fröhliches, kräftig gebautes Mädchen, das meist ein Lächeln im Gesicht hat.

Fragt man Miriam nach ihrem familiärem Leben, wird sich der erste positive Eindruck von ihr verstärken: Miriam wird angeben, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Familie habe. Zwar sei es schade, dass ihr Vater wenig Zeit für sie habe, doch ihre Mutter sei immer für sie da. Auch zur Großmutter väterlicherseits, die im gleichen Haus in einer Einliegerwohnung wohne, habe sie ein gutes Verhältnis.

In ihrer Freizeit gehe sie drei verschiedenen Freizeitaktivitäten nach: Turnen, Schwimmen und dem Besuch einer Mädchengruppe. Des Weiteren spiele sie ca. drei Mal pro Woche mit ihrer besten Freundin. Der Schulwechsel im Sommer von der Real- auf eine Hauptschule sei nötig gewesen und sie sei froh, die Schule gewechselt zu haben, denn nun könne sie dem Unterrichtsstoff besser folgen.

Nach diesen Selbsteinschätzungen des Mädchens, die ich aus ihren Äußerungen mir gegenüber zusammengestellt habe, kommt man zunächst zu dem Schluss, dass Miriam ein, wie sie auch selbst sagt, „ganz normales“ Leben einer 13-Jährigen führt.

2 Ein zweiter Blick

Das Bild, welches Miriam von sich selbst zeichnet und anderen präsentiert, fängt jedoch beim genaueren Betrachten an verschiedenen Stellen an zu bröckeln. Ein anderes, nicht so „normales“ Leben wird sichtbar, welches von sozialer und finanzieller Armut geprägt ist. In der intensiven Auseinandersetzung mit Miriam in ihrem außerschulischen und schulischen Umfeld konnte ich einige Blicke hinter ihr Selbstbild werfen.

2.1 Die Familie

Miriam lebt mit ihren Eltern, ihrem 16-jährigem Bruder Max und der Großmutter väterlicherseits in einem Haus zusammen.

Herr Busch arbeitet als ungelernter Arbeiter im Schichtdienst eines industriellen Unternehmens. Oft kommt er müde nach Hause und legt sich im Wohnzimmer auf die Couch vor den Fernseher. Er scheint sich nicht weiter für seine Tochter zu interessieren – beispielsweise zeigte er kein Interesse an Miriams Teilnahme bei LISA&KO und war mir gegenüber wenig kooperativ. Miriam findet es schade, dass ihr Vater kaum Zeit für sie hat. Befragt zu seinen positiven Eigenschaften gibt sie an, dass er ihr manchmal Geld leihe – meiner Meinung nach eine nicht sehr persönliche Geste, die die wenig enge Beziehung zwischen Vater und Tochter widerspiegelt.

Auch mit ihrem Bruder Max unternimmt Miriam so gut wie nichts. Es scheint mir, dass die Geschwister meist mehr nebeneinander her leben als miteinander. Ihr Kontakt beschränkt sich im Wesentlichen auf einige Streitereien.

Als wichtigste Bezugspersonen im familiären Bereich gelten für Miriam also Mutter und Großmutter. Miriams Mutter ist nach eigenen Angaben seit ca. zwei Jahren psychisch erkrankt. In der Erkennungsphase ihrer Krankheit ist sie von Krankenhaus zu Krankenhaus gezogen. Oft wurde sie mit ihren Beschwerden und Symptomen nicht ernst genommen und ihr ging es nur gut, wenn sie „mit Morphium vollgepumpt war“ (Samosny 2007, 12f.). Miriam und ihr Bruder waren in dieser Zeit häufig bei ihrer Oma mütterlicherseits. Laut der Mutter waren die beiden in dieser Zeit „Spielbälle“, die sich weder bei der Oma noch in ihrem Elternhaus zu Hause fühlen konnten (vgl. Samosny 2007, 13).

Zum Ende meiner Erhebung ist Frau Busch aus einer achtwöchigen Reha zurückgekehrt und besucht nun unter der Woche eine Tagesklinik. Sie war mir gegenüber sehr offen und erzählte unter anderem Details zu ihrer Krankheit, die auch auf problematische Erinnerungen und Vorfälle in ihrer Kindheit beruhen. Obwohl sie sich vielen ihr fremden Personen anvertraut, schafft Frau Busch es nicht, mit Miriam über ihre Krankheit zu sprechen, und diese erhält häufig nur durch Zufall für sie wichtige Informationen. Frau Busch empfindet ihr Schwei-

gen selbst als Barriere, ihr fehlt jedoch nach eigenem Bekunden die Kraft, sie zu überwinden.

Als ich Miriam fragte, ob sie etwas an ihrer Mutter stört, sagte sie: „Also Negatives gibt es da gar nichts“ (Samosny 2007, 13). Als besonders positiv hob sie hervor, dass die Mutter viel mit ihr unternehme und ihr bei Fragen zu den Hausaufgaben helfe. Die Krankheit ihrer Mutter erwähnte sie nicht.

Frau Busch hingegen teilte mir mit, dass sie auf Grund ihrer Beschwerden nicht immer Miriams Wünschen entsprechen und ihre Hausaufgaben ansehen könne. Abends ist sie nach eigenen Angaben oft so sehr erschöpft, dass sie sich direkt hinlegt oder nicht mehr angesprochen werden will. Manchmal findet Frau Busch jedoch auch Zeit Miriam in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen, mit ihr ein Spiel zu spielen oder etwas mit ihr zu basteln. Dies macht sie besonders, wenn ihre Tochter ihr dafür im Gegenzug bei den Hausarbeiten hilft. Dieses Tauschgeschäft findet Miriam plausibel und sie beschwert sich nicht darüber.

Miriam bezeichnet sich selbst als „Mutterkind“ (Samosny 2007, 14) und ist sehr stolz darauf, dass sie ihrer Mutter gegenüber so anhänglich ist. Im Gegensatz dazu beschreibt Frau Busch ihre Tochter als sehr wankelmütig: Einmal wolle Miriam sie gar nicht mehr gehen lassen, ein anderes Mal wolle sie nichts von ihr wissen. Meiner Meinung nach ist dieses Verhalten darin begründet, dass Miriam oft zurückgewiesen wird und sicherlich nicht immer weiß, wie sie darauf reagieren soll. Auch kann ich mir vorstellen, dass sich Unmut über das Verhalten ihrer Mutter in Miriam aufstaut, dass sie enttäuscht von ihr ist und deswegen manchmal keine Lust hat Frau Busch zu begegnen.

In der Erziehung ihrer Kinder ist Miriams Mutter nach eigener Aussage nicht konsequent und kann Regeln oder Wünsche den Kindern gegenüber nicht durchsetzen. Weil sie so wenig zu Hause und auch während ihrer Anwesenheit oft nicht ansprechbar ist, verringert sich ihr Einfluss auf Miriam ihrer Meinung nach weiter. Frau Busch erzählte mir, dass Miriam manchmal einfach weglaufe, wenn ihr etwas nicht passe, und sie hilflos zurücklasse. Mir selbst ist nur einmal aufgefallen, dass Miriam ihre Mutter um Erlaubnis für etwas gebeten hat. Ansonsten entschied das Mädchen alles alleine, ohne vorher die Zustimmung ihrer Eltern zu holen.

Miriams Mutter weiß über vieles von dem, was Miriam den Tag über macht, nicht Bescheid. Sie sagt selbst, sie könne sie nur raten oder sich wünschen, wie ihre Tochter die freie Zeit verbringe. Ihre Vorstellungen entsprechen aber nicht immer der Realität. So ist sie z. B. der Meinung, dass Miriam noch in die Jungschar geht, welche das Kind aber seit einem Jahr nicht mehr besucht. Frau Busch gibt an, dass sie ihren Kindern gegenüber ein schlechtes Gewissen habe, weil sie nicht richtig für sie da sein könne. Sie scheint jedoch mehr damit beschäftigt, darüber nachzudenken als etwas zu ändern.

Durch ihre Krankheit ist Frau Busch meines Erachtens sehr auf sich selbst bezogen. Sie achtet darauf, wie es ihr geht und was sie gerade braucht. So erzählt sie mir auch, sie wünsche sich, dass Miriam mehr auf ihre Bedürfnisse eingehen und merken solle, wann sie gesprächsbereit sei und wann sie eine Umarmung brauche.

Mit diesen Ansprüchen überfordert Frau Busch Miriam meiner Meinung nach. Es entsteht bei mir der Eindruck, dass Frau Busch einen Rollentausch in der Eltern-Kind-Beziehung wünscht. Dass Miriam diesem Wunsch nicht nachkommen kann, sondern sich selbst oder anderen vermitteln möchte, eine fürsorgende Mutter zu haben, wirkt verständlich.

Da Frau Busch krankheitsbedingt ihrer Arbeit im Pflegebereich nicht nachgehen kann, ist Herr Busch als ungelernter Arbeiter einziger Verdienener im Haus und die finanzielle Lage der Familie ist sehr angespannt. Eine große finanzielle Entlastung für die Buschs ist, dass sie im Haus von Herrn Buschs Mutter wohnen können und so keine Miete zahlen müssen.

Frau Busch sagte mir bei unserem ersten Kennenlernen, dass es keinerlei Vorteile habe mit ihrer Schwiegermutter in einem Haus zusammenzuwohnen. Vielmehr lastet sie ihr eine Mitschuld an ihrer Krankheit an. Miriams Mutter betritt seit einiger Zeit die Wohnung der Schwiegermutter nicht mehr, da diese ihre Krankheit als „Faulheit“ bezeichnet.

Miriam hingegen besucht ihre Oma so gut wie täglich und hat nichts an ihr auszusetzen. Die beiden schauen zusammen fern oder spielen ein Spiel. Ihre Oma ermöglichte Miriam sogar einen gemeinsamen Urlaub mit ihr in Frankreich, auf

den sich das Mädchen sehr freute. Frau Busch berichtete mir, dass Miriam von ihrer Oma Geld zugesteckt bekomme und sich dadurch „kaufen“ lasse. Sie glaubt, dass Miriam Informationen zur Oma trage, die sie „lieber in ihrer Wohnung“ behielte (vgl. Samosny 2007, 19).

Ich denke, dass der „Faktor Geld“ einen Anreiz für Miriam darstellt, ihre Oma regelmäßig zu besuchen. Aber auch das Zusammensein mit einer Person, die sie anscheinend mag, mit der sie eventuell auch über Probleme in der Familie reden kann, wird für Miriam vermutlich ein Grund sein, weshalb sie fast täglich zu ihrer Oma geht. Für das Mädchen ist diese viel eher erreichbar als ihre Mutter. Dass Großmutter und Mutter zerstritten sind, tut jedoch der Beziehung zwischen Kind, Mutter und Schwiegermutter meiner Meinung nach nicht gut. Wenn Miriam weiterhin zu ihrer Großmutter geht, wird Frau Busch dies nicht gut heißen, sich ausgeschlossen fühlen und Miriam gegenüber misstrauisch werden. Miriam hingegen braucht meines Erachtens eine Bezugsperson, die Zeit für sie hat. Diese Situation gleicht einem Teufelskreis.

2.2 Die finanzielle Situation und ihre Folgen für Miriam

Geld besitzen und ausgeben spielt im Alltag von Miriam eine wichtige Rolle. Sie bekommt im Monat 20 € Taschengeld. Die Eltern haben bereits vor ca. drei Jahren festgelegt, dass von diesem Geld monatlich 5 € auf ein „Führerscheinkonto“ gehen, auf das Miriam keinen Zugriff hat. Weitere 10 € spart sie monatlich für die Konfirmandenfreizeit, die die Familie in Raten beim Pastor abzahlt. Miriam kann somit über 5 € ihres monatlichen Taschengeldes frei verfügen, welches durch die kleineren Geldbeträge, die ihr die Oma manchmal zusteckt, aufgestockt wird. Durch Verkäufe auf dem Flohmarkt nimmt sie manchmal zusätzlich Geld ein. Dort bietet sie alles an, was sie entbehren kann: Bücher, Kleidung etc. Die 17 €, die sie dabei einmal eingenommen hat, bezeichnet sie als „voll viel“.

Miriam erzählt, dass ihr Bruder ihr manchmal etwas aus ihrem Sparschwein stiehlt. Dies scheint sie emotional kaum zu tangieren, was typisch für sie ist. Miriam beschwert sich nicht nur über ihre familiäre Lage nicht, sondern geht auch Gesprächen über andere Probleme aus dem Weg. Umgekehrt kann sie

Freude kaum Ausdruck verleihen. Den seltenen Ausflügen mit ihren Großmüttern misst sie anscheinend keine große Bedeutung bei. Es scheint Miriam wenig zu stören, dass die Familie Kleidung aus zweiter Hand über soziale Einrichtungen bezieht und sie nur wenige, zum Teil nicht richtig passende Kleidungsstücke besitzt. Ihren einzigen selbst gekauften Pullover präsentiert sie allerdings sehr stolz.

Miriam ist sehr preisbewusst. Wenn sie für den täglichen Bedarf einkauft, nimmt sie das günstigste Produkt. Bezahlen andere, scheint ihr der Preis allerdings egal. Von ihrem Geld kauft sie sich zum größten Teil Süßigkeiten und Kleinigkeiten wie „Billigschmuck“ aus einem „1-Euro-Laden“. Hierbei ist sie nicht so sparsam, weil sie auch nach Geschmack geht. Kauft sie mehrere Artikel, berechnet sie kompetent die Gesamtsumme im Voraus.

Miriam hat meinen Beobachtungen zufolge, im Gegensatz zu ihren eigenen Angaben, keine beste Freundin, mit der sie nachmittags etwas unternimmt. Stattdessen beschäftigt sie sich oft alleine, schaut fern oder geht in verschiedene Geschäfte (Mode-, Schuh- und Möbelgeschäfte, Parfümerien etc.). Sie genießt dieses kostenlose „Hobby“ und beschäftigt sich intensiv mit den ausgestellten Waren. Regelmäßig probiert sie Produkte wie Massagesessel aus, und sie weiß auch, wie die Uhren in den Ausstellungsküchen einzustellen sind. Miriam vergleicht Preise, ohne etwas zu kaufen, denn die Produkte sind entweder „viel zu teuer“ oder sie benötigt sie gar nicht. Miriam scheint sich gerne über Novitäten zu informieren, um nicht durch Unkenntnis aufzufallen und um bei den alterstypischen Gesprächen über prestigeträchtige Konsumgüter mithalten zu können. Die Betreuerin der Mädchengruppe, die Miriam besucht, bestätigt indirekt diese Vermutung: Ihrer Meinung nach verhält sich Miriam so, „als ob bei ihnen das Geld auf den Bäumen wächst“ (Samosny 2007, 33). Miriam vermittele den anderen Kindern den Eindruck, alles zu besitzen, was „in“ sei. Dass dies nicht der Realität entspricht, gibt Miriam nicht offen zu. An manchen Aktivitäten der Mädchengruppe nimmt Miriam aus Kostengründen nicht teil, geht jedoch auch nicht auf das Angebot der Leiterin ein, sich bei finanziellen Problemen an sie zu wenden. An anderen Unternehmungen mit den Mädchen beteiligt sie sich ab und an und bezahlt kommentarlos den geforderten Betrag.

Miriam war bis vor kurzem Mitglied eines Schwimmvereins, für dessen Beitragszahlungen ihre Patentante aufkam. Da die Tante aber die Zahlung des Mitgliedsbeitrags einstellte, ohne Miriam darüber zu informieren, wurde sie vom Schwimmtraining ausgeschlossen. Obwohl Miriam darüber sehr traurig zu sein scheint, betont sie, dass ihr der Wegfall des Hobbys nichts ausmache.

Miriam versteht es, aufgrund ihrer Mittellosigkeit Mitleid zu erregen, und fordert indirekt Unterstützung. Dies tut sie jedoch eher aus kindlicher Naivität und weniger aus Berechnung. So fährt sie schwarz zu einem Projekttreffen von LISA&KO, da ihr Vater vergessen hat, Geld für die Busfahrt herauszulegen. Die Rückfahrt lässt sie sich bezahlen, ohne das Geld zurückzuzahlen. Ihre Wünsche und Nöte kann sie kaum verbalisieren. Während eines Stadtbummels bleibt sie vor einer Bäckerei stehen: „Hab' ich ein' Hunger! Ich habe heute nicht zu Mittag gegessen!“

Generell ist „Essen“ ebenfalls ein sehr wichtiger Bestandteil in Miriams Alltag. Der Kommentar der Leiterin der Mädchengruppe „Sie frisst alles in sich hinein“ gilt in Bezug auf Miriam im doppelten Sinne des Wortes. Alle Personen, die ich zu Miriams Gemütslage befragt habe, gaben an, dass das, was Miriam nach außen zeigt – ihr vieles Lachen und das Abtun von Schwierigkeiten –, nicht das sei, was das Mädchen wirklich fühle, und dass sie alles mit sich selbst ausmache. Wie es in ihrem Inneren aussieht, konnte jedoch nicht mal ihre Mutter ahnen.

Eventuell ist Miriams Essverhalten, auf welches die zweite Deutung des oben zitierten Satzes anspielt, eine Reaktion auf ihre aufgestauten Gefühle. Sicher ist, dass Miriam sehr viel und oft maßlos isst. Selbst wenn sie keinen Hunger hat, schlägt sie häufig vor, etwas zu essen. Und „wenn andere [Mädchen der Mädchengruppe beim Essen] zweimal zugreifen, dann greift sie fünfmal zu“, berichtet die Betreuerin (Samosny 2007, 30). Da alle Familienmitglieder übergewichtig sind und nicht gemeinsam gegessen wird, sondern jeder isst, was und wann er will, hat Miriam auch in diesem Lebensbereich keine Orientierung. Zu ihrer täglichen Verpflegung gehören Eis, Döner, Chips und Cola, die häufig maßlos vor dem Fernseher verzehrt werden.

So ist es nicht verwunderlich, dass Miriam übergewichtig ist und ihr Leben durch eine Figur, in der sie sich nicht wirklich wohlfühlt, zusätzlich erschwert wird.

2.3 Miriams schulische Umwelt

Auch im Schulleben bleiben Auswirkungen durch Miriams familiäre Situation nicht aus. Das Mädchen wechselte zum neuen Schuljahr von der Real- auf die Hauptschule.

Mit ihren Noten hätte Miriam durchaus in die sechste Klasse der Realschule versetzt werden können. Nur in Deutsch wurden ihre Leistungen mit „mangelhaft“ bewertet. Trotzdem entschieden sich Miriams Eltern und ihre Großmutter mütterlicherseits, die ebenfalls für Miriam erziehungsberechtigt ist, das Mädchen von der Realschule zu nehmen. Miriam selbst schließt sich der Meinung ihrer Oma an, aufgrund ihrer Schwierigkeiten in Mathematik und Deutsch sowie der anstehenden neuen Fremdsprache besser auf die Hauptschule zu gehen, um den Leistungsdruck zu verringern.

Frau Busch nennt einen anderen Hauptgrund für den Schulwechsel: Aufgrund ihrer Krankheit könne sie Miriam nicht in dem Maß unterstützen, wie es auf der Realschule notwendig sei. Dies sei gerade für die Bewältigung der Hausaufgaben notwendig, da Miriam hier oft schludere und sich für ihre Organisation und Erledigung nicht genügend Zeit nehme und bei Schwierigkeiten sofort aufgebe.

Dieses Dilemma wird dadurch verstärkt, dass Miriams Mutter die einzige Person zu sein scheint, die Miriam in schulischen Angelegenheiten unterstützen könnte. Der Vater gilt als lernbehindert und für außerfamiliäre Unterstützung in schulischen Angelegenheiten (Nachhilfe) stehen der Familie nicht genügend Eigenmittel zur Verfügung.

Miriams Ergebnisse in Tests aus dem schriftsprachlichen und mathematischen Bereich, die im Rahmen von LISA&KO mit ihr durchgeführt wurden, stützen die These, dass der Schulwechsel hauptsächlich aufgrund der familiären Situation vollzogen wurde. Die Testergebnisse entsprachen, trotz eines niedrigen IQ

von ca. 80, meist dem durchschnittlichen Niveau von Realschülern. Demnach hätte der Schulwechsel aufgrund von Miriams Leistungen nicht durchgeführt werden müssen. Miriams Klassenlehrerin an der Realschule bestätigt dies. Sie bekundet, dass Miriam nicht von der Schule hätte gehen müssen, sondern dass die Probleme im Elternhaus ursächlich für den Schulwechsel gewesen seien.

3 Ein Blick in die Zukunft

Miriam selbst hat keinerlei Vorstellungen, wie ihr Leben künftig aussehen wird oder soll. Andere Personen äußern für Miriam viele Wünsche ihre Zukunft betreffend: Ihre Mutter hofft, dass Miriam ein klares Ziel vor Augen hat, die Schule so gut wie möglich beendet und zurückhaltender wird. Miriams Klassenlehrerin würde sich freuen, wenn sie weiterhin in der Hauptschule unter den besseren Schülern bleibt und einen guten Abschluss macht. Die Betreuerin der Mädchengruppe sprach die konkretesten Wünsche für das Mädchen aus: „Ich würde ihr wünschen, dass sie eine Ausbildungsstelle bekommt, in einem Beruf, der ihr auch wirklich Spaß macht, wo sie sich voll einbringen kann, wo sie eine Menge Selbstbestätigung bekommt (...), dass sie dann den Beruf auch wirklich ausüben kann und nicht ganz früh vielleicht schwanger wird und dann so diesen klassischen Verlauf erlebt“ (Samosny 2007, 65).

Neben den Wünschen der benannten Personen für Miriam fragte ich diese auch nach konkreten Vermutungen zu Miriams Zukunft. Frau Busch hatte keine, wusste nur, dass ihr Kind in der Schule „jetzt kommen muss“, denn sonst „fährt der nächste Zug vielleicht auch noch irgendwann ab“ (Samosny 2007, 65). Diese Feststellung könnte man als eine Befürchtung des Gegenteils deuten, die sich Miriams Mutter aber nicht traut auszusprechen. Ihre Lehrerin sprach von Erfahrungen, die zeigen, wie schnell Kinder abstürzen können. Nur die Betreuerin der Mädchengruppe stellte sich Miriam wirklich in ihrer Zukunft vor. Sie sah sie „nicht im Beruf, auch nicht Karriere machen oder ihren Weg mutig gehen, sondern vielleicht wirklich mit ‘nem Kind und eher mehr oder weniger zurückgezogen oder eben problembeladen“ (Samosny 2007, 66).

Leider muss ich diese Befürchtungen der Betreuerin für Miriams Zukunft¹ teilen, wenn sich an ihrer familiären Lage nichts ändern sollte. Aber vielleicht findet sie eine Person, der sie vertrauen kann und die Zeit für sie hat, und eine Perspektive, auf die sie hinarbeiten kann und die ihr Antrieb gibt. Und letztendlich ein Lächeln, von dem nicht alle annehmen, dass es nur aufgesetzt ist.

4 Literatur

Samosny, Anika (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der dreizehnjährigen Schülerin MIRIAM im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LI-SA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

¹ Anmerkung: Jegliche Bemühungen seitens der Projektmitarbeiter, den Kontakt zur Familie Busch nach den Besuchen von Anika Samosny im Jahr 2007 aufrecht zu halten, scheiterten. In wenigen Telefonaten mit dem Vater war lediglich zu erfahren, dass Frau Busch im Jahr 2008 aus uns unbekannten Gründen aus dem gemeinsamen Haus ausgezogen ist und dass Miriam und ihr Bruder nun allein mit ihrem Vater leben. Der Aufenthaltsort der Mutter ist dem Vater Anfang des Jahres 2009 nach eigenem Bekunden nicht bekannt und er bricht den Kontakt zum Projektbüro ab. Ende 2011 haben Anika Samosny und Miriam im sozialen Netzwerk „Facebook“ wieder Kontakt. Miriam bereitet sich derzeit auf ihren Schulabschluss vor und strebt danach eine Ausbildung als Köchin an. Ihre Mutter wohnt mittlerweile mehrere hundert Kilometer entfernt.

Wenn Kinder selbst entscheiden – ein Beispiel für erfolgreiches Schreibenlernen auf eigenen Wegen

1 Leas Lebenssituation: Aufwachsen unter privilegierten Bedingungen

Die neunjährige Lea Schneider¹ lebt mit ihren Eltern und ihrer vier Jahre älteren Schwester in einer Eigentumswohnung in einer ruhig gelegenen Wohnung. Sie besucht zum Zeitpunkt der LISA&KO-Erhebung im Jahr 2011 die dritte Klasse der nahe gelegenen Grundschule.

Ihr Lernumfeld ist grundsätzlich förderlich: Ihre Eltern gehören dem gehobenen Mittelstand an. Sie sind Buchhändler und führen einen eigenen Laden. Dementsprechend viele Bücher aller Kategorien lassen sich im Haus der Schneiders finden. Anstelle von Wänden wird das Wohnzimmer von Regalen umrahmt, in denen sich die Bücher stapeln. Leas Eltern lesen viel und gerne, sofern sie die Zeit dafür finden, und schaffen somit die besten Voraussetzung zur Lesesozialisation ihrer Töchter. Gemeinsames Lesen findet vor dem Zubettgehen statt. Meist liest Frau Schneider Lea aus einem Buch vor, welches diese sich zuvor aussuchen durfte. Daneben nimmt sie sich ebenso Zeit, um am Nachmittag ihren Töchtern bei den Hausaufgaben zu helfen. Hier kümmert sie sich hauptsächlich um die jüngere Lea, die oftmals große Schwierigkeiten hat ihre Hausaufgaben zu bewältigen.

Leas Freizeitgestaltung steht ihr weitestgehend frei. Sie darf viele Hobby-Wünsche ausprobieren und selbst entscheiden, welchen sie letztendlich ausführen möchte. Sie probierte bereits einige Sportarten aus, wobei sich Reiten als ihr Favorit herauskristallisierte. Außerdem gibt es viele Kinder in der Umgebung des Mädchens, mit denen sie bei gutem Wetter auf der Straße spielt, und Lea hat gute Freundinnen, mit denen sie sich regelmäßig in und außerhalb der Schule trifft.

¹ Dieser Beitrag beruht auf Seifert (2011a, b).

Die Eltern legen in ihrer Erziehung viel Wert auf Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung und stehen den Kindern dabei immer unterstützend und beratend zur Seite. Sie möchten, dass ihre Töchter eigene Entscheidungen treffen und nehmen dabei in Kauf, dass diese möglicherweise im Gegensatz zu ihren eigenen Überzeugungen ausfallen.

Die beschriebenen familiären Strukturen und Erziehungsmaximen verschaffen Lea die besten Voraussetzungen für eine positive emotionale und soziale Entwicklung und auch der sozio-ökonomische Status der Eltern ermöglicht ihr jegliche notwendige Förderung. Man könnte nun hieraus schließen, dass auch der Erwerb von schulischen Grundfertigkeiten und Kompetenzen durch das förderliche Elternhaus recht unproblematisch verlaufen sollte. Doch einen solchen Schluss lassen die aufgezeigten Beobachtungen nicht zu. Dies zeigt der „Fall Lea“ bei näherer Betrachtung ganz deutlich, denn das Mädchen hat, anders als es möglicherweise zu erwarten wäre, große Schwierigkeiten beim Lernen in der Schule, aber auch zu Hause: Sie liest sehr langsam, und muss zum Teil Wörter erneut lesen, um den Sinn eines Textes zu verstehen; ihr Schriftbild ist kaum leserlich, und die deutsche Rechtschreibung erscheint derzeit als unüberwindbare Hürde für Leas Entwicklung zu einer kompetenten Schreiberin.

2 Leas Schwierigkeiten in der Schule

Während des Vorlesens legt sie immer wieder Pausen ein, da sie häufig, wie sie es selbst beschreibt, „erstmal leise“ für sich selbst lesen muss (vgl. Seifert 2011b, 45). Dies führt dazu, dass sie in der Schule nur sehr ungern vorliest, da sie hier unter Zeitdruck steht und sich durch die kritische Bewertung der Lehrerin verunsichern lässt. Auch alle im Rahmen von LISA&KO durchgeführten Tests zeigen, dass Lea eine sehr langsame Leserin ist. Dass sie aber durchaus sinnerfassend lesen kann, beweist sie ihrer Mutter im Alltag immer wieder. Gelegentlich findet Frau Schneider ihre eigenen Bücher aus den Wohnzimmerregalen bei Lea, welche angibt diese Bücher gelesen zu haben. Nach Angaben der Mutter ist Lea dann auch in der Lage den Inhalt nachzuerzählen. In der Schule aber steht das laute und zügige Vorlesen im Vordergrund, so dass hier lediglich

Leas Schwäche hervorgehoben wird und ein nur wenig differenziertes Bild ihrer eigentlichen Leistungsfähigkeit entsteht.

Im Kompetenzbereich „Schreiben“ hat es Lea nicht leichter. Hier spielen verschiedene Faktoren eine große Rolle: Lea hatte bereits in den ersten Schuljahren Schwierigkeiten, die Druckschrift leserlich zu produzieren, und vertauschte zudem noch lange Zeit einzelne, ähnlich aussehende Buchstaben. Als sie dann endlich in den Augen der Lehrerin „schön“ genug schreiben konnte, musste sie, wie in den meisten Grundschulen üblich, zur Schreibschrift, hier der „Vereinfachten Ausgangsschrift“, übergehen und wieder ein völlig neues Schriftkonzept erwerben. Doch auch im zweiten Halbjahr der dritten Klasse beherrscht sie diese neue Vorgabe nicht zur Zufriedenheit von Lehrerin und Mutter und auch sie selbst urteilt: „sieht hässlich aus“ (vgl. Seifert 2011b, 51). So werden ihre erfolgreichen Bemühungen ein leserliches Schriftbild mittels Druckschrift zu erzeugen zunichte gemacht und sie muss wieder von vorne beginnen, um den Erwartungen ihrer Umgebung, besonders denen der Lehrerin, gerecht zu werden. Vor allem die Verbindungen von Buchstaben innerhalb der Vereinfachten Ausgangsschrift machen dem Mädchen zu schaffen und auch die Ähnlichkeit unterschiedlicher Buchstaben werden ihr erneut zum Verhängnis, so dass ein von Lea produzierter Text nur schwer zu entziffern ist.

Des Weiteren hat Lea ein großes Problem damit, die Konventionen der deutschen Rechtschreibung adäquat umzusetzen. Zwar ist sie grundsätzlich in der Lage, alphabetische Strategien anzuwenden, also Wörter und Sätze lautgetreu aufzuschreiben, jedoch fehlt ihr das Verständnis für eine korrekte Orthografie. Ein Grund dafür könnte Leas generelles Abwehrverhalten gegenüber Regeln sein.

Es ist aber ebenso möglich, dass der von ihr erlebte Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb zumindest zum Teil dazu beigetragen hat. Im Bezug auf die Rechtschreibung mussten sich die Kinder nach der zweiten Klasse plötzlich auf eine veränderte Unterrichtsmethode einstellen. In den ersten beiden Schuljahren durften sie lautgetreu, also „nach Gehör“ schreiben, zu Beginn der dritten Klasse mussten sie dann zu einer orthografisch korrekten Schreibweise wechseln, von der Lehrerin „Erwachsenenschreibweise“ genannt. Was also in der ersten und zweiten Klasse gut war und von den Eltern und den Lehrern nicht korrigiert

werden durfte, galt von nun an in der dritten Klasse plötzlich als falsch. Leas Mutter vermutet, dass ihre Tochter auf diesen abrupten Perspektivenwechsel mit Abwehr reagiert und dass Lea für sich damit argumentieren könnte, dass sie selbst noch nicht erwachsen ist, was sie von der Pflicht des „richtigen“ Schreibens entbinde – schließlich hatte zuvor auch niemand ihre Art zu schreiben kritisiert, woraus sie folgern konnte, dass ihre Texte offensichtlich auch ohne Beachtung der Rechtschreibkonventionen einen Sinn ergaben.

Wie auch immer: Lea kann die verschiedenen Regeln der deutschen Rechtschreibung kaum anwenden, zumindest dann nicht, wenn sie unter Druck steht und viele der Regeln gleichzeitig bedenken muss. Wenn sie hingegen Aufgaben zu einzelnen Regeln gestellt bekommt, kann sie diese oft korrekt lösen. Dennoch schafft sie es nicht, Diktate erfolgreich zu bewältigen, auch wenn sie zuvor die entsprechenden Wörter geübt und nach Aussage der Mutter ebenfalls gekonnt hat. Lea sagt dazu selbst, dass sie in der Schule nicht genug Zeit habe, um nachzudenken. Die beschriebene Situation sowie Leas Aussage bekräftigen die Kritik reformorientierter Pädagogen an der traditionellen Form des Diktats, welchem sie den „Gebrauchswert im Leben“ absprechen (vgl. Bartnitzky 2000). Lea bereitet sich dementsprechend fortwährend auf eine lebensferne Situation vor, die nach Ermessen der Lehrerin bewertet wird, aber gleichzeitig Lea nicht in ihrem Rechtschreiblernprozess unterstützt und nicht ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit ermittelt.

Mathematik bereitet dem Mädchen ebenfalls Schwierigkeiten, wenn auch nicht so ausgeprägt wie der schriftsprachliche Kompetenzbereich. Hier steht sie vor dem Problem, dass sie Aufgaben intuitiv löst, also schnell und ohne viel nachzudenken auf das richtige Ergebnis kommt. Dann aber vertraut sie ihren eigenen Intuitionen nicht, wird unsicher und macht beim Nachrechnen grobe Fehler. Auch hier gibt sie wieder an, dass sie durch die mangelnde Zeit, die ihr in Klassenarbeiten zur Verfügung steht, ihr ursprüngliches Ergebnis beim Aufschreiben vergesse, es nachrechne und durch den Versuch dies zügig zu vollziehen, wiederum auf ein falsches Ergebnis komme.

Bereits seit der ersten Klasse mag Lea die Schule nicht, ist froh über jedes Wochenende, welches ihr eine Pause verschafft, und die Hausaufgaben werden regelmäßig zum häuslichen Machtkampf zwischen ihr und der Mutter. Viel lieber als sich auch nach der Schule mit frustrierenden Aufgaben herumzuärgern möchte sich das Mädchen vor den Fernseher zurückziehen, um all ihre Probleme vergessen zu können oder den Tag draußen an der frischen Luft genießen, im Spiel mit anderen oder auch für sich. Am liebsten sitzt sie in der Spitze eines Baumes und nennt dies ihr „Geheimversteck“. Lea selbst sagt über ihre Situation: „Weil, zuhause möchte man’s schön haben. Dann einfach froh sein, dass die Schule endlich vorbei ist“ (vgl. Seifert 2011b, 302).

Gründe für die Diskrepanz zwischen den bildungsförderlichen Voraussetzungen und Leas schulischen Ergebnissen können unter anderem im recht lehrerzentrierten Unterricht durch Leas Klassenlehrerin gesehen werden, welchen auch die Eltern zum Teil für Leas Lernschwierigkeiten verantwortlich machen. Der Unterricht ist wenig individuell ausgerichtet und wird somit Leas Wesen, ihrer Verspieltheit und ihrer Ablehnung von Konventionen nicht gerecht. Außerdem kritisieren Herr und Frau Schneider den bereits aufgezeigten Anfangsunterricht des Schreibens, der von einem „Schreiben nach Gehör“ plötzlich in Klasse 3 zum „wie die Erwachsenen“ Schreiben wechselt und alle vorangegangenen Mühen mit einem Mal als „falsch“ abwertet. Was zuvor nicht korrigiert werden durfte, wird nun durch Noten sanktioniert.

Eines aber steht fest: Lea ist nicht „dumm“! Das ergibt ein im Rahmen von LISA&KO durchgeführter Intelligenztest, der dem Mädchen eine hohe Sprachkompetenz zuspricht und ihr generell einen durchschnittlichen bis sogar überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten zuerkennt. Vielmehr, so zeigt sich, hat Lea ein erhebliches Konzentrationsproblem und es konnte ermittelt werden, dass ihr unsauberes Arbeitsverhalten für viele ihrer Schwierigkeiten eine Mitverantwortung trägt.

Um einer LRS-Diagnose auszuweichen, suchte die Mutter mit ihrer Tochter eine Kinesiologin auf, die Lea in ihrem Lernen beraten soll. Diese stellte zunächst fest, dass Lea in ihrem Lese- und Schreibprozess vor allem unter einem enormen

Druck stehe und schon das Halten eines Stiftes große Stressreaktionen bei dem Mädchen hervorrufe. Außerdem war Lea laut der Kinesiologin nicht in der Lage rechts und links voneinander zu unterscheiden, weswegen der erste Schwerpunkt ihrer Behandlung darauf lag, mit Lea diese räumlichen Begriffe zu erarbeiten. Des Weiteren arbeitete die Kinesiologin mit Lea daran, eine aufrechte Sitzhaltung während des Schreibens einzunehmen und gab ihr den Tipp, beim Lesen den Finger unter das zu lesende Wort zu halten, um nicht in der Zeile zu verrutschen. Leas unsauberes Schriftbild und die, ihrer Meinung nach, daraus resultierenden Rechtschreibprobleme führt die Lernberaterin hauptsächlich auf die in der Schule zu erlernende Vereinfachte Ausgangsschrift zurück. Sie ist der Überzeugung, Kinder bräuchten Schwünge und Verbindungen zwischen den Buchstaben, um ein besseres Verständnis für Schrift und Schreiben aufbauen zu können. Sie sagt: „Schwünge schaffen Verbindungen im Gehirn“. Basierend auf der zu früherer Zeit auch in vielen Schulen üblichen Methode der „Schwungübungen“ entwirft sie ein Lernkonzept für Lea: Sie soll die Lateinische Ausgangsschrift erlernen, jeden Tag einen neuen Buchstaben.

3 Eine große Herausforderung für Eltern: dem eigenen Kind vertrauen!

Lea beginnt die Aufgabe, die sie von ihrer Kinesiologin gestellt bekommen hat, nur zögerlich und hört bald auf, die Lateinische Ausgangsschrift zu lernen. Stattdessen hat sie einen eigenen Plan gefasst: Lea will in der bereits erlernten Druckschrift weiter schreiben. Das Mädchen wählt also den genau gegenteiligen Ansatz zu ihrer Lernberatung. Sie will möglichst keine Schwünge schreiben und ohne Verbindungen auskommen. Keine leichte Aufgabe für ihre Mutter, diese Entscheidung zu akzeptieren und die Ungewissheit über den Erfolg auszuhalten. Zwar war das Gelingen des Vorschlages der Kinesiologin ebenso ungewiss, dennoch tendieren Eltern häufig dazu, den Institutionen und ausgebildeten Kräften mit langjähriger Erfahrung mehr zu vertrauen als ihren eigenen Kindern. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Kinder als „Experten“ für sich und ihr Lernen gesehen werden können, oder ob sie doch zu jung und damit nicht fähig sind, die Tragweite ihrer Entscheidungen abzusehen.

Mit dieser Fragestellung beschäftigten sich bereits Reformpädagogen wie beispielsweise Célestin Freinet, welcher die „Selbstverantwortlichkeit des Kindes“ (vgl. Baillet 1993, 23ff.) als einen der wichtigsten Grundsätze in der pädagogischen Arbeit betrachtet. Diese Selbstverantwortlichkeit bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, Entscheidungen über die eigenen Lernwege durch Reflexion der eigenen Situation und unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und Interessen zu treffen. Um dies zu erlernen, muss dem Kind Raum gegeben werden für die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (vgl. ebd., 17ff.), also die Möglichkeit, sich frei zu äußern, eigene Ideen zu entwickeln und vorzutragen sowie sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und sich entsprechend in die Gruppe einzubringen. Hierdurch wird das Kind wiederum zu einer „kritischen Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (vgl. ebd., 20ff.) befähigt, denn wenn es seine Interessen und Bedürfnisse kennt, wird es diesen nachgehen und die Dinge in seiner Alltagswelt erforschen. Durch „tastendes Versuchen“ (vgl. ebd.) wird es sich Wissen und Fähigkeiten aneignen und dies im Austausch mit anderen Kindern überprüfen und erweitern. Die Selbstverantwortlichkeit mündet somit also letztendlich in „kooperativer Arbeit und gegenseitiger Verantwortlichkeit“ (vgl. ebd., 25ff.). Hiermit ist gemeint, dass die Kinder die gemeinsame Verantwortung für das Zusammenleben in der Klassengemeinschaft und das erfolgreiche Lernen aller übernehmen (vgl. Baillet 1993, 16ff.).

Zusammenfassend kann dieser Ansatz folgendermaßen interpretiert werden: Wenn sich das Kind selbst gut kennt und sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst ist und wenn es in der Lage ist seine Gedanken, Vermutungen und Interpretationen frei in der Gruppe zu äußern, dann ist es gestärkt, um sich auch inhaltlich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, Alltägliches, Regeln und Gesetzmäßigkeiten zu hinterfragen und Erkenntnisse über die Zusammenhänge der Dinge zu erlangen. Hierdurch wird es in seinem eigenverantwortlichen Handeln gefördert. Es weiß am besten, was es braucht, um seinen Lernweg erfolgreich zu gestalten und kann über Ort, Zeit, Material, Sozialform und Gegenstand selbst entscheiden – immer im Dialog mit seinen Mitschülern und der Lehrperson. Somit lernt es auch, nicht nur Verantwortung für sich selbst, sondern überdies auch für seine Umgebung zu übernehmen.

Nichts anderes sehen letztendlich die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule vor. So fordert beispielsweise das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW, dass die Kinder zu verantwortlich handelnden Mitbürgern der Gesellschaft befähigt werden, die durch selbstständiges und kooperatives Arbeiten vielfältige Sach- und Methodenkompetenzen erwerben (vgl. MSW NRW 2008, 12). Lea erfährt all dies allerdings wenig in ihrer schulischen, wohl aber teilweise in ihrer außerschulischen Lebenswelt. Hier darf sie sich, wie bereits eingangs angeführt, ausprobieren und eigene Entscheidungen treffen, und sie wird entsprechend von ihren Eltern unterstützt.

„Den Kindern das Wort geben“ (Glänzel 1995, 31ff.) ist auch heute eine der wichtigsten Forderungen innerhalb der Freinet-Bewegung und sie kann unter anderem verstanden werden als Aufforderung an den Erwachsenen, dem Kind zuzuhören, wenn es sich über die eigenen Probleme äußert, ihm zuzugestehen, dass es eigene Entscheidungen über sich selbst und seinen Lernweg trifft und es darin zu unterstützen (vgl. ebd., 40). Genau dies ist Leas Eltern gelungen und das Mädchen beweist im Gegenzug, dass sie sich richtig entschieden haben. Ihre Mutter sowie ihre Lernberatung freuen sich über die gut lesbaren Eintragungen in Leas Heften. Diese zeigen sich nach wenigen Monaten erneuter Umgewöhnung, diesmal von den Versuchen der Vereinfachten Ausgangsschrift zurück zur Druckschrift. Auch die Kinesiologin scheint somit Leas Entscheidung zu befürworten und zu unterstützen. Lea erlebt hierdurch, wie positiv die Menschen in ihrer Umgebung auf ihren Erfolg reagieren. Aufgrund dessen wird ihre Motivation, sich weiter zu verbessern und sich von nun an nicht nur auf eine saubere, sondern auch auf eine flüssige und korrekte Schreibweise zu konzentrieren, gestärkt.

Kinder können also durchaus ihr eigenes Lernverhalten reflektieren und ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess beeinflussen. Wie Freinet und andere Pädagogen es fordern, ist es demnach notwendig, die Kinder als Experten für ihren Lernerfolg ernst zu nehmen und ihnen die Möglichkeit einzuräumen „mitbestimmen zu können in der eigenen Sache“ (vgl. ebd.), also in der Planung der eigenen Lernprozesse. Vor allem deswegen, weil das Erlernen von Lernstrategien als wichtiges pädagogisches Ziel in vielen Richtlinien und Lehrplänen ver-

ankert ist (vgl. MSW NRW 2008, 10) und die Voraussetzung schafft, den Lernerfolg zu steigern.

4 Druckschrift – Schreibschrift – Grundschrift?

Die am „Fall Lea“ illustrierten Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer flüssigen und lesbaren Handschrift verweisen auf ein grundsätzliches Problem. So gehen die Meinungen von Schreibdidaktikern über die richtige Methode in verschiedene Richtungen: Bisherige Annahmen, eine in sich verbundene Schrift führe zu einem flüssigen und somit zügigen Schreibprozess, auf welchen mit aufwendigen Schwungübungen vorbereitet werden müsse, setzt der Grundschulverband entscheidende Argumente entgegen. Verschiedene, dem Verband angehörige Pädagogen vertreten die Ansicht, dass Verbindungen sogar eher hinderlich für den Erwerb einer flüssigen Handschrift sind. So stellt Bartnitzky heraus, dass ein Absetzen während des Schreibprozesses immer zur Entlastung durch Entspannung der Muskulatur führt. Eben hierdurch wird ein flüssiger und schneller Schreibvorgang gesichert, denn die Bewegungen werden in der Luft unverkrampft weitergeführt. Je länger aber die Schreibspur ist, also je mehr aufeinanderfolgende Verbindungen zwischen Buchstaben bestehen, umso höher ist auch der Schreibdruck (vgl. Bartnitzky 2011, 17).

Hinzu kommt, dass sich ein Wechsel von der Druckschrift zur Vereinfachten oder Lateinischen Ausgangsschrift nicht natürlich vollzieht, da die einzelnen Schriftsysteme nicht aufeinander aufbauen, sondern unabhängig voneinander entstanden sind. Dies bedeutet, dass die Kinder, nachdem sie sich gerade mühsam ein Konzept erarbeitet haben, ein neues hinzulernen sollen, was einen weiteren, zeitaufwendigen Schreiblehrgang erforderlich macht (vgl. ebd., 18). Zu bedenken gilt auch, dass sich in der Regel die Handschriften verschiedener Menschen voneinander unterscheiden, denn im Laufe der Zeit entwickelt jeder eine eigene Schrift, die mehr oder weniger an die Druck- oder Schreibschrift angelehnt ist. Bartnitzky verweist diesbezüglich darauf, dass der Unterricht eine „individuelle Handschrift ermöglichen“ sollte (vgl. ebd., 19.)

Aus den genannten Gründen haben Mitglieder des Grundschulverbandes eine eigene „Grundschrift“ entwickelt, welche eine Verflüssigung der zunächst er-

lernten Druckschrift ermöglichen und die Kinder darin unterstützen soll, ihre eigenes Schriftbild zu entwickeln. Das Erlernen der „Grundschrift“ beginnt mit einer spezifisch gestalteten Druckschrift, die bereits Voraussetzungen für eine darauf aufbauende Schreibschrift schafft. Die Kinder können dann selbst entscheiden, welche der empfohlenen Verbindungen zwischen Buchstaben sie übernehmen, und entwickeln darüber eine eigene Handschrift (vgl. Hecker 2011, 55ff.). Diese muss folgende drei Kriterien erfüllen: Geläufigkeit – bezogen auf den Schreibfluss, Formklarheit – bezogen auf die Identifizierbarkeit der einzelnen Buchstaben und gute Leserlichkeit des Textes (vgl. Bartnitzky 2011, 16 f.).

Der für das Erlernen der Grundschrift vorgeschlagene Schreibunterricht² soll dazu beitragen, dass die für den Schreibprozess benötigten Bewegungsabläufe schnellstmöglich automatisiert werden, so dass die Kinder sich frühzeitig auf den Inhalt und die Rechtschreibung des von ihnen produzierten Textes konzentrieren können (vgl. Hecker 2011, 55). Dies kann sicher besonders Kindern wie Lea, deren Bewegungsabläufe ohnehin verkrampft und von starken Unsicherheiten geprägt sind, das Schreibenlernen sowie den sich fortlaufend weiterentwickelnden Schreibprozess erleichtern. Dies kann Zeit verschaffen, die anstatt auf das „Neulernen“ eines weiteren Schriftsystems auf das Erlernen der korrekten Orthografie und entsprechende Strategien verwendet werden kann.

5 Fazit

Es zeigt sich: Es gibt viele Gründe für Lernschwierigkeiten von Kindern und nicht immer erzeugen positive familiäre Ausgangssituationen erfolgreiche Schüler. Auch ist Schulerfolg nicht immer abhängig von der messbaren Intelligenz des Kindes. Vielmehr sind es viele verschiedene Faktoren, die auf den Lernerfolg eines Kindes wirken, die durch Erziehung, durch bestimmte individuelle Wesenszüge des Kindes oder auch durch den Unterricht bedingt sein können.

Der „Fall Lea“ macht deutlich, wie wichtig es für Lehrer sowie für Eltern sein kann, das Kind in die Reflexion des eigenen Lernverhaltens mit einzubeziehen und gemeinsam seinen weiteren Lernweg zu planen. Je kompetenter die Kinder mit erwünschten Lernstrategien umgehen können, umso wahrscheinlicher wird

² Ausführliche Erläuterungen zum Konzept des Schreibunterrichts sind nachzulesen in: Bartnitzky u.a. (2011).

ihr Lernen gelingen. Dabei ist es wichtig, sie ernst zu nehmen und ihre Entscheidungen zu akzeptieren. Gleichzeitig muss die Pädagogik dafür sorgen, die Voraussetzungen für schulisches Lernen ökonomisch zu gestalten und auf den Erfolg möglichst aller, individuell sehr verschiedener Schüler auszurichten. Das gilt für den Schreibunterricht wie für alle anderen Lernbereiche.

6 Literatur

- Baillet, Dietlinde (1993): *Freinet – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bartnitzky, Horst (2000): *Diktate – oder was sonst? Einige Überlegungen zur Leistungsbeurteilung*. In: Valtin, Renate (Hg.): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 124-125.
- Bartnitzky, Horst (2011): *Grundschrift: Konzepte und Begründungen*. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt, Christina (Hg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 12-30.
- Glänzel, Hartmut (1995): *Das Wort geben*. In: Dietrich, Ingrid (Hg.): *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 31-45.
- Hecker, Ulrich (2011): *Die Buchstaben. Teil 1 der Grundschrift Kartei zum Lernen und Üben*. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt, Christina (Hg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 54-61.
- Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008): *Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Handreichung*. Frechen: Ritterbach, S. 12. Download unter URL: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_Handreichung.pdf. (Zugriff am 13.11.2011).
- Seifert, Daniela (2011a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen der neunjährigen Lea im 3. Schuljahr im Kontext ihrer Persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: Fak. II der Universität.
- Seifert, Daniela (2011b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen der neunjährigen Lea im 3. Schuljahr im Kontext ihrer Persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang zur unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: Fak. II der Universität.

Tom – ein guter Leser dank preiswerter Comics?¹

1 Tom, der Autofan

Tom ist ein achtjähriger, zierlicher Junge, der gemeinsam mit seinen Eltern im Haus der Familie in der Innenstadt wohnt. Tom wurde mit fünf Jahren eingeschult und besucht die dritte Klasse einer städtischen Grundschule. Seine Eltern arbeiten beide im familieneigenen Betrieb. Die Mutter arbeitet nur halbtags, um sich nach der Schule um Tom kümmern zu können. Die Zeit nach der Schule verbringt Tom gemeinsam mit seiner Mutter im Haus. Feste Hobbys oder Freunde, mit denen er sich regelmäßig trifft, hat der Achtjährige nicht. In seiner Freizeit beschäftigt sich Tom bevorzugt mit Modellautos oder LEGO, spielt am Computer oder schaut Zeichentrickserien. Autos sind seine große Leidenschaft – und die seiner Eltern. Er besitzt unzählige Modellautos, die er in einer Glasvitrine, in Schränken und Schubladen aufbewahrt. Tom liest täglich, wenn auch ausschließlich Comics im Taschenbuchformat. Er ist ein sehr guter Schüler, einer der Klassenbesten und strebt das Gymnasium als höhere Schulform an.

2 Geld: immer da, aber auch immer Thema

Geld und Konsumgüter sind für Tom sehr wichtig. Im Haushalt der Familie fallen einige teure Gegenstände und in Toms Zimmer die Fülle an Spielsachen auf. Die Computer und der Fernseher im Wohnzimmer sind auf dem neuesten technischen Stand.

Tom ist ein reich beschenktes Kind. Er bekommt beispielsweise zu Weihnachten ein Puppenhaus von Playmobil, ein großes Playmobil-Boot, ein Playmobil-Wohnmobil, eine LEGO-Baustelle mit einem großen Kran, einem Bagger, einem Förderband, einer Kehrmaschine und einer Raupe sowie Bücher, einen Lenkbob und das Spiel ‚Scrabble‘. Zudem gibt es für Tom und seine Familie noch weitere Geschenkanlässe. Außer von seinen Eltern wird Tom auch von seinen Großeltern, die ca. 15 km entfernt wohnen, sehr reich beschenkt.

¹ Alle Angaben beziehen sich – sofern nicht anders gekennzeichnet – auf Wagener (2006). Der Artikel ist ein inhaltlich unveränderter Wiederabdruck von Wagener (2008).

Obwohl Toms Familie dem Anschein nach keine Geldsorgen hat, wird Geld ständig thematisiert. Gegenstände oder Lebensmittel werden mit ähnlichen Produkten verglichen und danach beurteilt, wie teuer sie sind, auch wenn es sich nur um wenige Cent handelt, wie z. B. bei einem Müsli. Wenn Tom von einem Auto in einem Autohaus erzählt, wird er von seinen Eltern beispielsweise nicht nach der Farbe des Autos oder dem Modellnamen, sondern nach dessen Preis gefragt.

Materielle Belohnung spielt eine große Rolle in Toms Alltag. Seine Eltern versprechen ihm beispielsweise eine Kreuzfahrt, wenn er eine Gymnasialempfehlung bekommt, obwohl dies von allen Beteiligten kaum bezweifelt wird.

Tom interessiert sich nach eigenen Angaben nur für Geld und nicht für die Dinge, für die sich seine Klassenkameraden interessieren, z. B. Fußball. Er findet es toll, Geld zu zählen und auszugeben und betont immer wieder, er wäre gern der reichste Mann der Welt. Seine liebste Comicfigur ist Onkel Dagobert. Für Tom ist es nach eigenem Bekunden unvorstellbar, kein Geld zu besitzen. Er sieht Geld als leicht beschaffbar an:

Interviewer (I.): „Würdest du denn gerne mal wie ein Held oder eine Person aus Büchern sein?“

Tom: „Ich wäre gerne der reichste Mann der Welt. Ich interessiere mich meistens nur für Geld. Geld ausgeben, Geld zählen, das ist toll. Ich mag Geld.“

I.: „Wenn du kein Geld hättest, würdest du dann Geld immer noch toll finden?“

Tom: „Wenn ich kein Geld hätte, würde ich mir irgendwoher Geld beschaffen!“ (Wagener 2006b, 243).

Auch von seiner Lehrerin wird Tom als sehr konsumorientiert beschrieben. Sie schätzt, dass Tom von allen Kindern in der Klasse, besonders zum Geburtstag, am meisten Geld und Geschenke erhält und dies gerne nach außen kehrt.

Toms Zukunftswünsche beinhalten alle den Gedanken, möglichst viel Geld zu verdienen und zu besitzen:

I.: „Wenn du eine alte Frau treffen würdest, ganz ur-ur-alt, die alles über die Welt und das Leben weiß. Was würdest du die dann fragen?“

Tom: „Ich würde sie fragen, ob sie mir meinen größten Wunsch der reichste Mann der Welt zu werden erfüllt und wie die nächsten Lottozahlen lauten.“

I.: „Überleg mal, was du die alte Frau fragen würdest, wenn sie nicht in die Zukunft schauen kann.“

Tom: „Mich interessiert nicht so sehr die Vergangenheit, wie beispielsweise die Ritter. Am meisten interessiert mich dann nur das Gold von den Königen, da ich nur Geld im Kopf habe und weil ich Geld mag“ (Wagener 2006b, 244).

3 Mit Geld rechnen: kompetent und doch naiv

In der Schule ist Tom gut in Mathematik, könnte aber bei etwas mehr Anstrengung noch bessere Leistungen erbringen. Im Alltag zeigt sich diese Rechenkompetenz vor allem im Umgang mit Geld. Tom bevorzugt Brettspiele wie ‚Monopoly‘ oder ‚Das Spiel des Lebens‘, bei denen er mit Geld umgehen muss. Tom möchte bei diesen Spielen stets das Spielgeld verwalten. Insgesamt kann er höhere Geldsummen unabhängig von der Währung sowie Spielpunkte schnell und korrekt im Kopf berechnen. Auch am Computer mag er gerne ein Spiel, bei dem er in die Rolle eines Geschäftsmannes einnimmt.

Tom besitzt und gibt mehr Geld aus, als er allein durch sein wöchentliches Taschengeld (1 Euro von seinen Eltern und 1,50 Euro von seinen Großeltern) oder Geburtstagsgeschenke zur Verfügung hätte. Diese Tatsache scheint sich ihm jedoch nicht zu erschließen. Ihm ist nicht bewusst, dass sein Vermögen nicht wie von selbst entsteht:

I.: „Wenn du dir ein Auto für 59 Euro kaufst, musst du ja ganz schön lange gespart haben, ne?“

Tom: „Nö, das kommt von meinem Sparbuch.“

I.: „Und wie kommt das Geld auf dein Sparbuch?“

Tom: „Vom Weltspartag.“

I.: „Aber da muss man ja auch Geld auf das Konto tun.“

Tom: „Ja.“

I.: „Und woher kommt das Geld?“

Tom: „Das habe ich ganz lange gespart und ich habe bestimmt schon 500 Euro da drauf“ (Wagener 2006b, 279).

Tom kann Summen, die seiner Lebenswelt und seinem Interesse entsprechen (bis ca. 50 Euro), gut einschätzen. Beispielsweise vergleicht er in einem Geschäft die Preise der Modellautos und bezeichnet einige Modelle als teuer oder billig. Höhere Geldbeträge ab etwa 1000 Euro (z. B. die Preise von „normalen“ Autos) kann er zwar korrekt und flüssig lesen, jedoch in ihrer Bedeutung nicht weiter differenzieren.

4 Hilfloze Eltern? Lebens- und Erziehungsstil müssen stimmen

Tom ist sehr konsumorientiert. Er verfügt über viel Geld, was ihm wichtig, in seiner Besonderheit jedoch wenig bewusst ist. Toms Eltern unterstützen das Konsumverhalten ihres Sohnes und leben es ein Stück weit selbst. Sie versuchen ihrem einzigen Kind alle Wünsche zu erfüllen, bemühen sich jedoch verbal – konträr zu ihrem Handeln – seine Konsumgier einzuschränken und ihm Einhalt zu gebieten. Seine Mutter äußerte sich entsprechend hilflos darüber, dass Tom sich so viel wünscht:

„Wir haben auch mit dem Problem zu kämpfen, dass er sich etwas von uns wünscht, etwas von Oma und Opa und etwas vom Weihnachtsmann. Als wir ihm dann gesagt haben, dass das doch alles viel zu teuer ist, hat er gemeint, dass der Weihnachtsmann doch nichts bezahlen müsse“ (Wagener 2006b, 312f.).

5 Comics – eine Frage des Geldes?

Auch bei Toms Wahl der Freizeitlektüre werden die Kosten, hier für Bücher, thematisiert und Taschenbuch-Comics – verglichen mit herkömmlichen Kinderbüchern – auf Grund des geringen Preises von den Eltern als „praktisch“ bezeichnet. Toms Mutter findet es nach eigenem Bekunden gut, dass Tom die Taschenbuch-Comics liest, da er nach ihren Angaben mehrere Tage benötigt, um sie durchzulesen. Kinderbücher, die für Kinder in seinem Alter geschrieben seien, habe er hingegen in wenigen Stunden durchgelesen. Deshalb seien ständige

Neuanschaffungen solcher Kinderbücher auf Dauer zu teuer. Von einer Bücherei hat die Familie anscheinend keine hohe Meinung. Tom besitzt zwar einen Leihausweis für die Stadtbibliothek, finde jedoch laut Erzählungen der Mutter dort kaum Bücher, die für ihn interessant seien. Tom stimmt ihr zu. Er sei ein- oder zweimal in der Stadtbücherei gewesen und habe sich nur einmal ein Buch über Autos ausgeliehen. Während eines Aufenthaltes an der Universität gehen wir in die Bibliothek. Tom versichert, noch nie in so einer großen „Bücherei“ gewesen zu sein. Die Suche mit Hilfe eines Computers nach einem Donald-Duck-Buch scheitert, so dass Tom den Suchbegriff ‚Autos‘ in den Computer eingibt. Das gefundene Autolexikon schaut sich Tom interessiert an. Am liebsten betrachtet er darin die bunten Bilder, liest mir den dazugehörigen Text vor und ergänzt diesen mit seinem Wissen.

Toms Interesse für Comics hat sich laut seinen Eltern zufällig vor ungefähr einem Jahr ergeben, als er flüssig zu lesen begann und ein Micky-Maus-Heft zum Geburtstag geschenkt bekam. Schnell festigte sich sein Interesse für Comics und er begann Donald-Duck-Comics („Lustige Taschenbücher“) zu lesen. Tom selbst schätzt seinen Besitz auf über 100 „Lustige Taschenbücher“. Er kauft sich nach eigenen Angaben häufig von seinem Taschengeld auf Flohmärkten gebrauchte Comicbücher. Tom legt dabei keinen Wert auf das Alter der Bücher. Comics, in denen seine Lieblingsfigur der reiche Onkel Dagobert die Hauptrolle spielt, liest er im Vergleich zu seinen anderen Comicbüchern besonders gerne. Sein Vater erläutert, dass Tom seiner Meinung nach die Comics im Laufe der Zeit immer besser verstehe, da er ihn häufiger während des Lesens lachen höre. Während unserer Gespräche konnte Tom von vielen Comicbüchern, die er gelesen hatte, detailliert den Inhalt wiedergeben. Zudem konnte er begründen, warum er bestimmte Bücher interessant findet.

Tom weiß sehr gut, welche Comicbücher er bereits gelesen hat. Um darüber leichter den Überblick zu bewahren, ordnet er die Bücher nach einem bestimmten System in seinen Regalen an.

Er verfügt auch über Kinderbücher aus der Reihe „Leselöwen“ oder „Was ist Was?“. Diese Bücher beachtet er aber kaum. Er interessiert sich nach eigenem Bekunden nicht für Abenteuerromane, Kriminalromane, wahre Geschichten, Fantasiegeschichten oder Tiergeschichten. Er interessiert sich nur für Donald-

Duck-Comics oder schlägt ab und zu in einem Autolexikon nach. Gegen Ende der Erhebung hat sich Tom, angeregt durch eine AG in seiner Schule, ein Buch über den Detektiv ‚Nick Nase‘ gekauft und dieses Buch nach eigenem Bekunden in wenigen Stunden während einer Autofahrt gelesen. Nach dem Lesen dieses Buches kann er sich, im Gegensatz zu seiner oben beschriebenen, bisherigen Interessenlage auch vorstellen bald noch einmal ein Buch über ‚Nick Nase‘ zu lesen.

6 Ein kompetenter Leser – trotz Comics?

Tom ist sehr interessiert und motiviert zu lesen. Er liest nach eigenem Bekunden in seiner Freizeit regelmäßig vor dem Einschlafen, damit er müde werde, sowie tagsüber, wenn ihm langweilig sei oder er sich während einer längeren Autofahrt beschäftigen wolle. Tagsüber schaue er aber lieber fern als zu lesen.

Tom erschließt sich seine Umwelt durch das Lesen, z. B. von Plakaten oder Hinweisschildern. Er nutzt das Lesen zur Information, beispielsweise wenn er auf den Bussen die Fahrziele liest, um zu wissen, in welchen Bus er einsteigen muss, oder wenn er eine Spielanleitung für das Regelverständnis liest.

Tom liest meinen Beobachtungen zufolge und den Äußerungen der Mutter nach zu urteilen sehr schnell, vergleichbar mit dem Lesetempo eines guten erwachsenen Lesers. Hierfür spricht auch das Ergebnis des ‚Stolperwörter-Lesetests‘, bei dem Tom im Durchschnitt 9,2 Sätze pro Minute richtig gelesen hat. Dieses Ergebnis entspricht einem Prozentrang von 90,2 – was eine sehr gute Leistung in diesem Bereich darstellt.

Es ist auffällig, dass Tom generell lieber Bücher oder Texte liest, bei denen viele Illustrationen abgebildet sind. Texte ohne Bilder reizen ihn kaum, obwohl er diese, wie er in der Schule und im ‚Hamburger-Lesetest für 3. und 4. Klassen‘ zeigt, sehr gut lesen kann. In diesem Test beherrscht Tom drei von vier Lese-Schwierigkeitsstufen sicher. Die vierte und höchste Schwierigkeitsstufe beherrscht er zu 50%. Er ist demnach in der Lage, „Informationen und/oder Handlungs- und Hintergrundmotive eines Textes zu kombinieren und/oder zu rekon-

struieren“ (vgl. Lehmann/Peek/Poerschke 1997, 33), hat aber noch Probleme, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und Verknüpfungen zu erstellen. Dies spricht für eine sich entwickelnde Lese-Leistung, die auf einer guten Grundlage basiert.

Ein möglicher Grund dafür, dass Tom beim genießenden Lesen in seiner Freizeit bebilderte Texte bevorzugt, könnte sein, dass es ihm auf Grund der Bilder leichter fällt, Vorstellungen über den Text aufzubauen und dass er seine Fantasie nicht so sehr anstrengen muss. Den Textsinn und -inhalt kann er ebenso schwierigen Texten ohne Bilder entnehmen (s. o.). Seine Vorlieben in der Rezeption stehen im Widerspruch zu seinem Können in der Produktion. Toms Lehrerin beschreibt ihn als fantasievolles Kind, das sehr schöne, gute Bilder malt und tolle Geschichten schreibt.

Toms privates Leseverhalten wird von seiner Lehrerin anders als oben beschrieben eingeschätzt: Sie vermutet, dass Tom in seiner Freizeit seinem Alter angemessene Bücher liest. Möglich ist, dass die Lehrerin nicht genau über Toms Leseverhalten informiert ist, jedoch auf Grund seiner Fähigkeiten und Kompetenzen ein solches vermutet. Die Leiterin einer Lese-AG, die Tom freiwillig besucht, führt mit Tom laut ihren Angaben Diskussionen über sein privates Leseverhalten. Sie stelle ihm und den anderen Kindern Kinderbücher vor und hoffe, dass sie diese Bücher interessant fänden und lesen möchten. Die Leiterin vertritt nach eigenem Bekunden gegenüber Tom die Meinung, dass Comics keine „richtigen Bücher“ seien. Tom verteidige ihr gegenüber jedoch seine Comics als „normale Bücher“ und zeige außer an ‚Nick Nase‘ (s. o.) wenig Interesse an anderen Büchern.

Tom sagt von sich selbst, dass er gut lesen könne, weil er in der Schule lese, dort Fragen nicht falsch beantworte und zudem abends zu Hause lese. Er schätzt seine eigenen Leistungen in Deutsch im Vergleich zu seiner Klasse im oberen Leistungsdrittel ein. Deutsch zählt er jedoch nicht zu seinen Lieblingsfächern (er mag Kunst und Sport am liebsten), ordnet das Lesen aber auf Platz Vier in seiner Liste der „Top 5 Freizeitbeschäftigungen“ hinter Fernsehen, am Computer spielen und mit Autos spielen ein.

7 Fazit

Die Bilder heutiger Kinder sind oft stereotypisiert: Kinder, die viel lesen, sehen wenig fern; gute Schüler wachsen in einer kulturell anregenden Umwelt auf, ideelle Werte sind ihnen wichtiger als materielle Güter. Tom ist anders – wie jedes Kind im Projekt LISA&KO „besonders“ ist.

Schulische Leseförderung setzt auf „gute Literatur“. Bezogen auf die Vermittlung bestimmter Inhalte macht das Sinn. Aber angesichts der nach PISA&Co. beklagten Leseschwäche und -unlust vieler Kinder, vor allem einer großen Zahl von Jungen (vgl. Brügelmann 2008), stellt sich die Frage nach alternativen Zugängen.

Ob Comics daher einen Beitrag zur Anregung der Leselust und wertvoll für die Leseförderung sein können, kann anhand der Fallstudie allerdings nicht verbindlich beantwortet werden. Fest steht, dass Tom wie 68 Prozent (= 3,9 Millionen) der Kinder zwischen 6-13 Jahren regelmäßig Zeitschriften liest. 5,9 Prozent aller Kinder und sogar 8,3 Prozent aller Jungen geben als bevorzugte Zeitschrift die ‚Lustigen Taschenbücher‘ an. Damit sind die ‚Lustigen Taschenbücher‘ hinter dem ‚Micky Maus-Magazin‘ (15,3 Prozent) die beliebteste Zeitschrift von Jungen der befragten Altersgruppe. Dass Comics nicht nur von Jungen bevorzugt gelesen werden, wird darin deutlich, dass auf Platz 1 der bei Mädchen beliebtesten Magazine mit 11,1 Prozent das Pferdemagazin ‚Wendy‘ und auf Platz 3 mit 8,1 Prozent das ‚Micky Maus-Magazin‘ landet. Das ‚Lustige Taschenbuch‘ zählt bei den Mädchen allerdings nicht zu den fünf beliebtesten Zeitschriften (vgl. Höhn/Bauer 2007).

Schwer zu entscheiden ist, ob die Comics Ursache für Toms hohe Lesekompetenz sind oder diese sich unabhängig von den Comics gut entwickelt hat, beispielsweise durch den frühen und selbstverständlichen Umgang mit Schrift in Toms Elternhaus oder auch aufgrund seiner überdurchschnittlichen Intelligenz.

Eine Studie von Bertschi-Kaufmann zeigt, dass die Leselust nicht nur vom persönlichen Interesse an den Inhalten, sondern auch von der medialen Form ihrer Präsentation abhängt. In der Studie wird deutlich, dass viele Jungen zu narrativen Texten leichter Zugang finden, wenn sie ihnen am Computer und nicht in Buchform präsentiert werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 1998/2000). Zwar liest

Tom die Comics in Buchform und nicht am Computer, doch auch bei ihm spielt die Präsentation der Texte eine entscheidende Rolle (s. o.).

Eine weitere spannende Frage ist, ob Toms Vorliebe für bebilderte Texte ihn in der Produktion eigener Fantasien und in seiner Kreativität hemmt. Auf den ersten Blick erscheint diese Hypothese zutreffend, denn er kann Fantasie und Kreativität auch nicht im Spiel mit anderen Kindern ausleben und ausbauen, da er außerhalb der Schule kaum Kontakt zu Gleichaltrigen hat. Er spielt bevorzugt elektronische Spiele – vielleicht aber auch aus Mangel an Spielgefährten? Trotz seiner eindeutigen Präferenzen kann man Tom nicht als ausschließlich „medienfixiert“ bezeichnen, da er auch mit Autos und LEGO spielt, Gesellschaftsspiele liebt und sich gern verkleidet.

Inwiefern Toms Interessen beständig sind oder seine Vorliebe beispielsweise für Comics eine zeitweilige Erscheinung ist, lässt sich im Projekt LISA&KO gut beobachten. Nach dem projektüblichen Zwischeninterview mit Toms Mutter, ein Jahr nach Abschluss der ersten Erhebung, wird sein Interesse für Medien und Comics als weiterhin beständig beschrieben. Allerdings liest er nun auch wieder „normale“ Bücher, u. a. angeregt durch Erzählungen, Geschenke und die Schule. Dieser Befund passt ebenfalls zu den Ergebnissen der Studie von Bertschi-Kaufmann, die sogar noch darüber hinaus belegt, dass die Begegnung mit Themen über audio-visuelle Medien bei vielen Kindern die Motivation wecken kann, Bücher in die Hand zu nehmen. Insofern trifft das gängige Vorurteil nicht zu, dass Fernsehen, Computer und Internet das Lesen verdrängen. Vielmehr kommt es auf den sozialen Kontext an, wie sich die Medien auf den Alltag der Kinder auswirken (vgl. Hurrelmann 1993). Die Fallstudie von Tom im Zusammenhang seines familiären und schulischen Hintergrundes gibt ein anschauliches Beispiel, wie erwartungswidrig und in sich widersprüchlich solche Kontexte aussehen können.

Tom ist eben wie jedes Kind auf seine Weise ganz besonders und widerspricht jeglicher Stereotypisierung. Weitere beständige oder auch veränderte Interessen, Wesenszüge und auch Leistungen werden die im zweijährigen Rhythmus wiederholt stattfindenden Erhebungen im Rahmen des Projekts LISA&KO sichtbar machen.

Diese Sichtweise auf Kinder wird in den großen Leistungsstudien von PISA&Co. nicht deutlich. Wertvoll sind daher kleiner angelegte, qualitative Studien wie LISA&KO, da man „die Kindheit“ dort aus einem ganz anderen Blickwinkel kennen und schätzen lernt, als häufig in der Medien-Öffentlichkeit propagiert.

8 Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998): *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich: Sabe.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Brügelmann, Hans (2008): *Jungen brauchen eigene Lesebücher! Stimmt das?* In: *Grundschule Deutsch*, 5. Jg., H. 17, S. 23-25.
- Höhn, Ingo/Bauer, Ralf: *Die KidsVerbraucherAnalyse 2007*. Berlin: Egmont MediaSolutions. URL: http://www.ehapamedia.de/pdf_download/Pressemitteilung_KVA07.pdf (Zugriff am 04.02.2008).
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): *Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Poerschke, Jan (1997): *Hamburger Lesetest für 3 und 4. Klassen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wagener, Anna Lena (2006a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen ‚Tom‘ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Siegen: FB 2 der Universität.
- Wagener, Anna Lena (2006b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen ‚Tom‘ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Siegen: FB 2 der Universität.
- Wagener, Anna Lena (2008): *Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen ‚Tom‘ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): *Beiträge zur empirischen Bildungsforschung*. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 153-162.

Eine schwierige Selbstfindung – Sichten von Schule und Elternhaus driften auseinander¹

1 Außerschulischer Kontext

1.1 Wohnsituation

„Hier hab’ ich alles, was ich brauche“ (Christian) (Halbe 2007, 16).

Christian Baumgarten, ein 14-jähriger Junge, wohnt mit seinen Eltern und Geschwistern in einem Haus in Himmelstadt, dessen Untergeschoss von den Großeltern väterlicherseits bewohnt wird. Er hat drei Geschwister; den jüngeren Bruder Tim, den älteren Bruder David und eine ältere Schwester namens Karo, die bereits verheiratet ist und mit ihrem Mann eine eigene Wohnung unweit ihres Elternhauses bezogen hat.

Christian wächst recht behütet in einer verhältnismäßig ruhigen Gegend des insgesamt eher belebten Stadtteils Sterntal auf. Der Junge wirkt relativ vertraut mit seiner örtlichen Umgebung, was möglicherweise dadurch zu begründen ist, dass er sich früher häufiger in seinem Wohnort bewegt hat. Heute lebt er hingegen bis auf wenige Besuche der ortsansässigen Technik-Geschäfte recht zurückgezogen und hält sich meistens innerhäuslich auf.

Nach meinem persönlichen Eindruck fühlt sich Christian in seinem Elternhaus recht wohl. Dass sein Zimmer etwas abgegrenzt von den anderen Räumlichkeiten des Hauses ist und er ein „eigenes Reich beherrscht“, ist für ihn vermutlich besonders wichtig. Während die Nutzung der Wohnräume der Familie oft durch die Eltern reglementiert ist (z. B. das Betreten der Küche), kann Christian sich in seinem eigenen Zimmer ungestört zurückziehen und seinen Freizeitbeschäftigungen nachgehen.

Dieser Raum sagt trotz weniger persönlicher Elemente sehr viel über Christian aus und spiegelt viele Seiten seines Lebens wider. Mit einer Mischung aus Kindheitserinnerungen und Andenken einerseits (z. B. von der Mutter gestickte Wandbilder mit Tiermotiven, Urkunden und Autogrammkarten) und Elementen

¹ Alle Angaben beziehen sich – sofern nicht anders gekennzeichnet – auf Halbe 2007. Der Artikel ist ein inhaltlich unveränderter Wiederabdruck von Halbe (2008).

seines aktuellen Lebensabschnitts anderseits (z. B. Poster des Online-Computerspiels „Guild Wars“) veranschaulicht Christians Zimmer deutlich seine momentane Entwicklung, in der er sich auf dem Weg vom Kind zum erwachsenen Menschen befindet.

Das Zimmer ist zwar sehr zweckmäßig eingerichtet, jedoch voller Technik. Der 14-Jährige erachtet dies vermutlich als ausreichend, da er sich in seinem Zimmer ohnehin nahezu ausschließlich mit Medien wie seinem Computer oder dem Fernseher beschäftigt. Wenngleich sich Christian mit der funktionalen Einrichtung seines Zimmers begnügt, so wünscht er sich dennoch eine optische Veränderung des tristen und recht unpersönlich gestalteten Zimmers, worauf seine Eltern jedoch nicht reagieren. Seinen Unmut äußert der Junge unter anderem, indem er besonders unachtsam mit dem Inventar seines Zimmers umgeht.

Außerordentlich auffällig erscheint mir der enorme Kontrast zwischen Christians und Tims Zimmer. Während Christian seinen etwa 10 qm kleinen Raum mit einem sterilen Krankenhaus-Zimmer vergleicht, präsentiert sich das etwa doppelt so große Zimmer seines jüngeren Bruders mit Wänden in freundlichem Gelb. Insgesamt vermittelt das Zimmer des jüngsten Sohnes der Baumgartens den Eindruck, als habe man es mit viel Liebe eingerichtet und kindgerecht gestaltet. Sicherlich ist es vermessen, hieraus zu folgern, dass die Eltern Tim bevorzugt behandeln, jedoch erachte ich es auch nicht als vollkommen unbedeutend, dass die Zimmer der Jungen so unterschiedlich gestaltet sind. Möglicherweise wird den Bedürfnissen des jüngsten Sohnes mehr Beachtung geschenkt als denen Christians.

Seit Karos Auszug haben sich einige Veränderungen im Haus der Familie Baumgarten ergeben. Während Tims Zimmer zum Zeitpunkt der letzten Erhebung noch im Erdgeschoss des Hauses lag, hat er jetzt einen Raum neben Christian bezogen. Dass dies vermutlich einen bedeutsamen Einschnitt in Christians Leben darstellt, der nicht nur durch die liebevolle und personenbezogene Gestaltung von Tims neuem Zimmer hervorgerufen wurde, wird sich im folgenden Kapitel zeigen.

1.2 Familie

„Manchmal hat man einfach das Pech im Leben, der falschen Oma zu ähneln“ (Christians Mutter) (Halbe 2007, 24).

Für Christian ist die Familie von enorm großer Bedeutung; besonders seine Eltern und Tim fungieren als zentrale Bezugspersonen im Leben des Jungen. Dennoch erweist sich das Verhältnis des 14-Jährigen zu seinen Familienmitgliedern trotz eines allgemein sehr harmonischen und liebevollen Umgangs innerhalb der Familie als sehr differenziert. Während er zu manchen Personen eine eher intensive Bindung hat, zeigt er sich bei anderen sehr reserviert und kontaktarm, nahezu distanziert.

Die Beziehung des Jungen zu seinem Bruder Tim weist eine deutlich emotionale Bindung auf; generell gestaltet sie sich jedoch als ambivalent. Während die Brüder viele gemeinsame Interessen haben und Tim für Christian einerseits die Rolle eines Spielkameraden übernimmt und ihm als „Freundes-Ersatz“ dient, ist er zugleich sein größter Konkurrent: Da der jüngste Sohn kontinuierlich ein extrem hohes Maß an Aufmerksamkeit seiner Mutter einfordert, erfährt Christian kaum Zuwendung von dieser und vermag keine enge Bindung zu ihr aufzubauen.

Dass die Beziehung zwischen dem 14-Jährigen und seiner Mutter recht problematisch ist, lässt sich nicht einzig auf Tims vereinnahmendes Verhalten zurückführen, sondern beruht zudem auf inneren Konflikten der Mutter: Da sie ein schwieriges Verhältnis zu ihrer Schwiegermutter, die im Haus der Familie lebt, hat, Christian dieser jedoch sehr ähnlich ist, fällt es Frau Baumgarten nach eigener Aussage sehr schwer, den Jungen in gleichem Maße wie seine Geschwister zu lieben. Christian leidet unter dem distanzierten Verhältnis zu seiner Mutter, von der er im Gegensatz zu Tim nahezu keine individuelle Zuwendung erfährt. Um zu verbergen, dass er seine Mutter sehr schätzt, beschreibt er sie degradierend als Hausfrau, die ihren mütterlichen Pflichten nachgeht und reduziert seine Emotionen äußerlich auf ein Minimum. Um dennoch Aufmerksamkeit zu erhalten, versucht Christian gelegentlich mittels Provokationen eine Reaktion der Mutter herauszufordern.

Aufgrund der in vielfältiger Weise gestörten Beziehung zwischen Christian und seiner Mutter scheint sich der Junge stärker auf seinen Vater zu fixieren. Im Ge-

gensatz zu der distanzierten Mutter-Sohn-Beziehung ist das Verhältnis zwischen Christian und seinem Vater absolut intakt. Wenngleich Herr Baumgarten wegen seiner Berufstätigkeit im Gegensatz zu seiner Frau zwar nur selten zuhause ist, schenkt er Christian regelmäßig seine ungeteilte Aufmerksamkeit. So unternimmt der Vater beispielsweise Motorradausflüge mit seinem Sohn oder schaut mit ihm fern. Von besonderer Bedeutung sind für Christian die gemeinsamen „Tatort“-Abende: Während Vater und Sohn jeden Sonntagabend die Fernsehserie anschauen, darf keines der anderen Familienmitglieder bei diesem Ritual partizipieren. Offensichtlich hat der 14-Jährige eine wesentlich stärkere Bindung zu seinem Vater als zu seiner Mutter. Als wichtigste Bezugsperson, über die sich Christian (als heranwachsender Mann) identifiziert, genießt der Vater eine gewisse Vorbildfunktion. Dass der Junge sich gerne an Herrn Baumgarten orientiert, zeigt sich unter anderem daran, dass er einige seiner Verhaltensweisen adaptiert und manche Gewohnheiten des Erwachsenen imitiert. Generell fungiert der Vater als Idol für Christian und verfügt über eine enge und vertrauensvolle Bindung zu seinem Sohn.

Zu seinen älteren Geschwistern hat Christian ein eher distanziertes Verhältnis; Kommunikation mit ihnen findet kaum statt. Seit Karos Auszug hat der Junge nur selten Kontakt zu seiner Schwester. Aufgrund eines großen Altersunterschiedes fehlt der jungen Frau nach eigenen Angaben der Zugang zu ihrem Bruder. Während das Verhältnis zwischen Karo und Christian eher unsicher-distanziert wirkt, besteht zwischen Christian und David eine permanente Konkurrenz- und Konfliktsituation, die sich regelmäßig in Form von Racheakten und Streits entlädt. Ein gutes Verhältnis hat der Junge hingegen zu dem Mann seiner Schwester; da er Aufmerksamkeit von diesem erhält und sich von ihm ernst genommen fühlt, mag Christian seinen Schwager sehr.

Der 14-jährige Junge empfindet es als störend, dass seine älteren Geschwister ihn kontinuierlich reglementieren; sowohl Tim als auch Karo und David zeigen sich bestrebt, Christian „nachzuerziehen“ und das, was sie als seine Fehler erachten, auszumerzen. Frau Baumgarten vermutet, dass der Grund hierfür darin liegt, dass sie ihre jüngeren Söhne weniger streng erzogen habe als ihre älteren Kinder.

Generell zeigt sich bei der Erziehung der Kinder maßgeblich die Mutter verantwortlich. Frau Baumgarten, die ihre Kinder zu starken Persönlichkeiten mit gesicherter Zukunft heranbilden möchte, ist sehr auf ein harmonisches Miteinander innerhalb der Familie bedacht. Dass sie Christian in vielen Bereichen der Erziehung als schwierig erachtet, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Mutter zu den Geschwistern des Jungen eine engere und intensivere Beziehung pflegt und diese somit vermutlich stärker prägen kann.

Insgesamt hat die momentane Situation, in der Christian aufgrund eines Mangels an Aufmerksamkeit und Anerkennung eine eher außenstehende Position in seiner Familie² bezieht, offenbar Auswirkungen auf sehr verschiedene Bereiche des Familienlebens sowie auf das Handeln des Jungen. Da er wenig Zuwendung und Anerkennung erfährt und recht isoliert vom Familienleben ist, wirkt er teilweise haltlos und unsicher. Dass Christian gerne in das familiäre Gefüge eingebunden wäre, äußert sich anhand mancher Verhaltensweisen, mit denen er sich und seine Rolle zu behaupten und festigen versucht.

Ein Vergleich der aktuellen Konstellation mit der im Rahmen der Vorgängererhebung konstatierten Familiensituation lässt vermuten, dass sich nur in wenigen Aspekten Änderungen ergeben haben.

Christians recht gutes Verhältnis zu seinem Bruder Tim hat sich innerhalb der letzten zwei Jahre offensichtlich kaum verändert; konträr dazu gestaltet sich die Beziehung zwischen David und Christian nach wie vor als sehr schwierig.

Zu einer vermutlich positiven Entwicklung hat der Auszug von Christians Schwester Karo beigetragen; seit sie nicht mehr zuhause wohnt, haben sich die Streitigkeiten zwischen Schwester und Bruder reduziert. Während eines Interviews vor einem Jahr gab Frau Baumgarten zwar an, Christian bedaure den Auszug seiner Schwester sehr, doch vermutlich bezieht sich die Trauer des Jungen eher auf den Auszug seines Schwagers, der für etwa ein halbes Jahr bei der Familie eingezogen war. Christian scheint nach wie vor ein sehr gutes Verhältnis zu ihm zu haben.

² Auch im Kreise seiner Verwandtschaft nimmt Christian keine feste Position ein.

Auffällige Veränderungen lassen sich jedoch hinsichtlich der Beziehung des Jungen zu seinen Eltern verzeichnen. Die schwierige Lage zwischen Christian und seiner Mutter hat sich offenbar deutlich „verschärft“. Während das Verhältnis von Mutter und Sohn in der Vorgängererhebung als gut beschrieben wird und die Umgangsformen als liebevoll gelten, lassen sich heute starke Diskrepanzen aufweisen. Gemeinsame Fernsehabende wie vor zwei Jahren finden nicht mehr statt; Christian lebt heute wesentlich isolierter von seinen Familienmitgliedern. Möglicherweise damit einhergehend hat sich die Beziehung zwischen Vater und Sohn intensiviert. Während noch vor zwei Jahren Tim an sogenannten „Vater-Sohn-Wochenenden“ partizipierte, genießt Christian heute bei gemeinsamen Aktivitäten die ungeteilte Aufmerksamkeit des Vaters. Vermutlich hat sich Tim zunehmend stärker auf seine Mutter fixiert, so dass Christian infolge dieser Entwicklung „verdrängt“ wurde. Dass der Junge eine enge Bindung zu seinem Vater aufbauen konnte, ist vermutlich als Reaktion auf die schwierige Familienkonstellation zu betrachten.

Wenngleich ich auch vermute, dass die Familiensituation bereits vor zwei Jahren konfliktreicher war als im Rahmen der Vorgängererhebung erläutert, so scheint sich die Problematik insgesamt verschärft zu haben. Generell erachte ich es als auffällig, dass Christian sich während der letzten Monate innerhalb des Familienlebens deutlich zurückgezogen und nahezu resignierend ausgegrenzt hat. Für einen 14-jährigen Jungen erachte ich diese Entwicklung als relativ bedeutsam. Aufgrund der Hintergründe der aktuellen Sachlage ist jedoch nicht zu erwarten, dass sich in naher Zukunft eine positive Veränderung verzeichnen lassen wird.

1.3 Freunde

„Er hat ganz, ganz große Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen“ (Christians Mutter) (Halbe 2007, 45).

Christian verfügt über nur sehr wenige soziale Kontakte außerhalb seiner Familie; Freundschaft stellt einen recht problematischen Aspekt in seinem Leben dar. Durch sein meist sehr verschlossenes Verhalten hat der Junge große Schwierigkeiten, Freunde zu finden, weshalb er überwiegend als „Einzelkämpfer“ auftritt.

Lediglich mit Pedro, einem Klassenkameraden, verbindet Christian seit etwa einem Jahr eine gute Freundschaft. Da beide Jungen kaum Freunde haben, finden sie durch ihre Beziehung eine Möglichkeit, ihre Einsamkeit zu reduzieren. Gemeinsame Interessen wie beispielsweise der Computer bieten eine Basis für die Freundschaft; als Verbündete, die sich über elterliche Konventionen hinwegsetzen, geben die Jungen einander Halt. Dennoch ist die Freundschaft zu Pedro nicht unbetrübt; in seiner Schulkasse hat Christian nur sehr wenige Kontaktpersonen und ist nahezu ausschließlich auf Pedro fixiert. Aus diesem Grund bereitet es ihm Probleme, wenn sein Freund sich anderen Kindern zuwendet; Christian scheint in manchen Situationen Verlustängste oder Eifersucht zu verspüren. Aufmerksamkeit verschafft er sich dann durch Provokationen, auf die Pedro eingehend reagiert, oder durch witzige Bemerkungen, mit denen er seinen Freund begeistern kann. Aufgrund einiger Verhaltensweisen dieser Art wird erkenntlich, dass Christian sehr darum bemüht ist, Pedro an sich zu binden, um ihn sicher an seiner Seite zu wissen.

Neben Pedro zählt der Junge zudem seinen Nachbarn Tobias zu seinen Freunden. Christian verbindet mit beiden Jungen ein großes Interesse an Medien, insbesondere an Computerspielen. Während seine Beziehung zu Tobias jedoch hauptsächlich auf gemeinsamem „Counter-Strike“-Spielen basiert und die Jungen sich maßgeblich im Rahmen der virtuellen Spielwelt, nicht aber face-to-face treffen, besuchen Christian und Pedro sich zusätzlich zu ihren „virtuellen Treffen“ auch privat, wenngleich auch nur sehr selten. Während Christian offenbar aus mehr oder weniger zweckmäßigen Gründen mit Tobias befreundet ist (der Nachbar dient ihm als Geselle im Computerspiel), gestaltet sich seine Freundschaft zu Pedro als deutlich intensiver. Da beide Jungen nicht viele Freunde haben, geben sie einander Halt.

Innerhalb der letzten zwei Jahre scheint sich insgesamt ein leicht positiver Wandel vollzogen zu haben. Während Christian zum Zeitpunkt der Vorgängererhebung über keinen richtigen Freund verfügte und nur gelegentlich Kontakt zu seinem Nachbar Tobias hatte, hat er mittlerweile eine Freundschaft zu Pedro aufgebaut. Zwar war Pedro auch vor zwei Jahren bereits in Christians Klasse, doch scheinen die Jungen erst vor etwa einem Jahr zueinander gefunden zu ha-

ben. Wenngleich es sich auch nach wie vor als problematisch gestaltet, dass Christian kaum Kontakt zu Freunden und Bekannten hat, so lässt sich dennoch eine positive Entwicklung im Rahmen der sozialen Einbindung des Jungen verzeichnen.

1.4 Freizeit

„Computer, Schlafen, Essen, Fernsehen, Fahrrad fahren“ (Christian) (Halbe 2007, 59).

Christian verbringt seine Freizeit in der Regel recht zurückgezogen und alleine. Um dennoch das Gefühl von Geselligkeit zu erfahren, nutzt er diverse Möglichkeiten des Internets, um Kontakt zu anderen Personen aufzunehmen; so kommuniziert er im Chat oder begegnet anderen Menschen in Form von Spielfiguren in diversen Online-Games. Aufgrund seiner besonderen Vorliebe für Technik und Medien verbringt Christian nahezu jede freie Minute mit Computerspielen oder Fernsehen, bei deren Konsum er keinerlei elterliche Kontrolle erfährt. Aufgrund seines permanenten Wechsels zwischen medialer bzw. virtueller und realer Lebenswelt scheint der Junge in seinem Moralempfinden und Wertesystem³ deutlich beeinflusst zu sein. Dass daraus zeitweise eine emotionale Abgestumpftheit resultiert, erachte ich als Konsequenz des unkontrollierten Medienkonsums des Jungen, der teilweise nicht seinem Alter angemessen ist.

Während Christian noch vor zwei Jahren keinen eigenen Computer besaß und nur den Familiencomputer gelegentlich nutzen durfte, besuchte er derweil Jugendgruppen wie die Jungschar oder interessierte sich für diverse Musikinstrumente. Heute sind die Freizeitaktivitäten des Jungen absolut auf häusliche Beschäftigungen mit Computer und Fernseher fixiert. Vereine oder Jugendgruppen besucht Christian mit Ausnahme des verpflichtenden Konfirmationsunterrichts nicht mehr; offensichtlich hat sich der Junge innerhalb der letzten zwei Jahre stark zurückgezogen und dadurch seine Möglichkeiten, soziale Kontakte aufzubauen, deutlich eingegrenzt.

Lediglich im familiären Umfeld scheint Christian darum bemüht zu sein, sich in die Gemeinschaft zu integrieren. Anhand mancher Beschäftigungen wie gemeinsamem Essen oder Ausflügen mit seinem Vater erhält Christian gelegent-

³ Näheres hierzu unter „Wertesystem und Moralempfinden“ (s. u.).

lich das Gefühl, am Familienleben partizipieren zu können. Hierzu nutzt der Junge vermutlich auch sein Engagement in der Kirche, dem er seit kurzem nachgeht. Zwar möchte ich Christian keine Wertschätzung religiöser Aktivitäten absprechen, jedoch denke ich, dass der Hauptgrund für sein Interesse an der Kindergottesdienst-Vorbereitung in der gemeinsamen Beschäftigung mit seiner Mutter liegt.

Innerhalb der letzten zwei Jahre scheint Christian also besonders im Rahmen seiner außerschulischen Aktivitäten vereinsamt zu sein. Aufgrund seiner stark isolierten und zurückgezogenen Lebensweise nutzt der Junge besonders die Medien, um aus der Tristesse seines Alltags auszubrechen. Dass er dabei teilweise den Blick zur Realität verliert, erachte ich als sehr bedeutsam und auffällig für die Entwicklung eines 14-Jährigen. Umso wichtiger erscheint daher eine Integration des Jungen innerhalb seiner Familie.

2 Schulischer Kontext

2.1 Schule als sozialer Lebensraum

„Man sollte sich selber aussuchen, was man lernt“ (Christian) (Halbe 2007, 81).

Christian besucht die achte Klasse einer privaten Realschule, die einer christlichen Glaubensgemeinschaft angehört. Das gesamte Schulkonzept ist sehr religiös orientiert und umfasst beispielsweise eine an jedem Morgen vom Lehrer im Klassenraum gehaltene Andacht.

Christian scheint sich innerhalb seiner Schule, die die Eltern bewusst für ihn ausgewählt haben, relativ wohl zu fühlen. In seiner Beurteilung von Schule differenziert er jedoch deutlich zwischen Unterricht und sozialem Kontext. Da er der Tätigkeit des Lernens immens abgeneigt ist und seinen Arbeitsaufwand stets auf ein Minimum zu begrenzen versucht, mag er Schulunterricht als solchen nicht, wenngleich auch seine Einstellung zu einzelnen Schulfächern je nach Sympathieverhältnis zu dem entsprechenden Fachlehrer (und dessen Habitus) differiert. Während der Junge seinen Mathematiklehrer sehr gerne mag, da die-

ser sehr verständnisvoll mit ihm umgeht, fühlt er sich von seinem Deutschlehrer weniger akzeptiert und tritt dem Pädagogen daher mit Ablehnung entgegen.

Abgesehen von seiner Abneigung gegenüber schulischen Aufgaben und Pflichten nimmt Christian Schule maßgeblich als sozialen Raum wahr. Innerhalb seiner Klasse verfügt er neben Pedro über keine direkten Bezugspersonen. Zwar wird der Junge von seinen Mitschülern akzeptiert, jedoch nicht wirklich wahrgenommen und in die Klassengemeinschaft integriert. Dennoch empfindet Christian sich im schulischen Kontext durchaus als sozial eingebunden und gibt an, sich in der Schule wohl zu fühlen. Diese Einschätzung beruht möglicherweise auf den Erfahrungen des 14-Jährigen im Rahmen seiner Arbeit als Busbegleiter, die ihm nicht nur Kontakt zu anderen Kindern, sondern außerdem Aufmerksamkeit und Respekt verschafft.

Auf seinem relativ weiten Schulweg, den er mit dem Bus zurücklegt, geht Christian eben dieser Beschäftigung als Busbegleiter nach. Dabei zählt es zu seinen Aufgaben, Sorge dafür zu tragen, dass die Schüler beim Einstieg in den Bus und während der Fahrt Ordnung wahren. Christian geht dieser Aufgabe nicht nur aufgrund seines ausgeprägten Gerechtigkeitsempfindens nach, sondern auch, da er auf diese Weise Aufmerksamkeit seiner Mitschüler und Anerkennung seiner Lehrer erfährt und zugleich Autorität ausüben kann, indem er Kinder mit Schulverweisen bestrafen kann. Generell scheint der Junge durch seine Arbeit als Busbegleiter ein gesteigertes Selbstwertgefühl zu erfahren.

Hinsichtlich des schulischen Kontextes haben sich im Vergleich zu den Ausführungen der Vorgängererhebung kaum Veränderungen ergeben. Als maßgebliche Entwicklung erachte ich jedoch, dass Christian mittlerweile eine Freundschaft zu Pedro aufgebaut und damit über eine feste Kontaktperson innerhalb seiner Klasse verfügt. Außerdem hat der Junge seine Tätigkeit als Busbegleiter aufgenommen, die er vor zwei Jahren aufgrund seines zu geringen Alters noch nicht ausüben durfte. Dass der soziale Umgang Christians daher möglicherweise eine leicht positive Entwicklung verzeichnet, ist denkbar.

2.2 Christians schulische Leistungen im Allgemeinen

Christians schulische Leistungen sind zurzeit nicht gut; sein Deutschlehrer erachtet die Versetzung des Jungen aufgrund einiger „Fünfen“ auf dem letzten Zeugnis als gefährdet. Besonders die Fächer Deutsch und Mathematik bereiten Christian Probleme, weshalb er wöchentlich eine Nachhilfestunde im Fach Mathematik bekommt. Die Lieblingsfächer des Jungen sind Technik und Englisch. Hier sind seine Noten, wenn auch nur in geringem Maße, etwas besser. Deutsch tritt Christian hingegen mit Abneigung entgegen; er empfindet es als „Mädchen-Fach“.⁴

Aufgrund seiner schwachen Leistungen meidet der 14-Jährige in Gesprächen das Thema ‚Schule und Unterricht‘. Wenngleich er auch angibt, generell gerne zur Schule zu gehen, ist er stark bestrebt, schulischen Angelegenheiten einen möglichst geringen Anteil in seiner Freizeit zu gewähren. Insbesondere im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung⁵ zeigt sich, dass Christian bestrebt ist, diese schnellstmöglich zu bearbeiten, um sich anschließend seinen Freizeitaktivitäten widmen zu können. Im Zuge dessen erledigt er seine Aufgaben absolut minimalistisch, manchmal auch unvollständig oder gar nicht. Generell stellt sich die Arbeitshaltung des Jungen im schulischen Kontext als problematisch dar; er arbeitet stets mit der Zielsetzung, mit möglichst wenig Aufwand seine Schullaufbahn erfolgreich zu beenden.

2.3 Sprachliche Kompetenzen: DEUTSCH

„Deutsch insgesamt ist schrecklich. Das ist irgendwie so Mädchenunterricht“ (Christian) (Halbe 2007, 92).

Christians Einstellung zu Schrift und Sprache gestaltet sich als recht reserviert und ist geprägt von wenig Motivation, insbesondere bezüglich des Deutschunterrichts, gegenüber dem der 14-Jährige – nicht nur wegen eher schlechter Noten – eine abweisende Haltung einnimmt. Da er Deutsch als „Mädchen-Fach“ erachtet, sieht der Junge seine Chancen, künftig bessere Leistungen als momentan

⁴ Näheres hierzu unter „Sprachliche Kompetenzen: DEUTSCH“ (s. u.).

⁵ Näheres hierzu unter „Hausaufgaben“ (s. u.).

erbringen zu können, als nahezu ausgeschlossen an und wirkt relativ demotiviert.

Zwar weiß Christian, dass sowohl Lesen als auch Schreiben in seinem alltäglichen Leben notwendig sind, doch setzt er sich hauptsächlich aus Pflicht oder Zwang, meist im Rahmen seiner schulischen Pflichten (z. B. Hausaufgaben), mit Schrift und Sprache auseinander. In seiner Freizeit bedient er sich Schrift und Sprache nahezu ausschließlich aus zweckmäßigen Gründen: Um Informationen aus dem Themenfeld ‚Computer und Fernsehen‘ zu beziehen, surft der Junge gelegentlich im Internet und liest die dort befindlichen Texte am Computermonitor. Indem er Bücher und das Schreiben von Texten generell meidet, zeigt Christian wenig Interesse an persönlichen Zugängen zu Schrift und Sprache.

Nach Aussage des Deutschlehrers haben sich Christians schriftsprachliche Leistungen in der Schule deutlich verschlechtert, da der Junge zunehmend unsorgfältiger arbeite. Anhand diverser Testverfahren im Rahmen meiner Erhebungen zeigte sich, dass Christian oberflächliches Lesen recht gut beherrscht, ihm das genaue Erfassen von Sätzen zum Teil jedoch Schwierigkeiten bereitet. Auch im Bereich der Rechtschreibkompetenzen des Jungen, die der Deutschlehrer als eher schwach bewertet, ergeben sich deutliche Unterschiede: Während Christian manche Rechtschreibstrategien gut beherrscht, weist er bei der Anwendung anderer Strategien deutliche Defizite und Unsicherheiten auf.

Im Vergleich zur Vorgängererhebung ergeben sich keine markanten Unterschiede. Bereits vor zwei Jahren vermochte Christian sich außerordentlich differenziert und eloquent auszudrücken. Im Rahmen seiner Kompetenzen wies der damals 12-Jährige deutliche Unsicherheiten im Umgang mit verschiedenen Rechtschreibstrategien auf, konnte jedoch recht gut lesen. Anhand welcher Merkmale der Deutschlehrer aktuell eine Verschlechterung von Christians Leistungen attestiert, lässt sich nicht exakt beurteilen. Vermutlich erschwert der zunehmend durch Interpretationen und Textanalyse geprägte Lehrplan der achten Schulklasse Christian den Zugang zum Unterricht.

2.4 Sprachliche Kompetenzen: ENGLISCH

„Hast du irgendein Lieblingsfach?“ „Ja, ja. Englisch. (...) Das ist am simpelsten von allen“ (Melanie/Christian) (Halbe 2007, 107).

Christian ist in seinem alltäglichen Leben regelmäßig mit englischer Schrift und Sprache konfrontiert, wenngleich sein Interesse wohl weniger auf der Sprache selbst, sondern eher auf deren Nutzen fixiert ist; aufgrund seiner medienfixierten Freizeitbeschäftigungen bezieht er Informationen der Computerbranche von englischsprachigen Homepages oder schaut gelegentlich amerikanische Fernsehserien in der Originalversion an.

Der 14-Jährige ist sich bewusst, dass er im Alltag häufig mit englischer Schrift und Sprache verkehrt und erachtet dies vermutlich als Indikator für Kompetenz. Dass seine regelmäßige Auseinandersetzung mit englischsprachigen Medien jedoch nicht notwendig einhergeht mit entsprechenden Fähigkeiten und sein Rezeptionsverhalten auf relativ oberflächlicher Ebene geschieht, demonstrierte Christian nicht nur in alltäglichen Situationen, sondern auch im Rahmen der Tests, die ich zur Erfassung seiner Sprachfähigkeiten herangezogen habe.

Dabei entpuppte sich Christians Kompetenz im Bereich ‚Hörverstehen‘ sowie ‚Rechtschreibung/Grammatik/Vokabular‘ als eher unterdurchschnittlich, seine Lesekompetenz hingegen als eher überdurchschnittlich. Im Vergleich zu seinen Leistungen vor zwei Jahren, die im Rahmen der Vorgängererhebung im Bereich ‚Hörverstehen‘ und ‚Rechtschreibung/Grammatik/Vokabular‘ als etwa durchschnittlich (mit leichter Tendenz nach oben) beschrieben werden⁶, ist Christian also abgefallen. Als möglicher Grund lässt sich hier eventuell seine zunehmend oberflächliche Herangehensweise an englische Schrift bzw. Sprache sowie die Arbeitshaltung des Jungen heranziehen.

Im Gegensatz zum Zeitraum der Vorgängererhebung, in der Christian den schulischen Englischunterricht nur ungern besuchte und nicht als seine Stärke ansah, empfindet er sich heute als recht kompetent in dem Fach. Da Englisch das sim-

⁶ Ich beziehe mich hiermit hauptsächlich auf die Testergebnisse des „SL-HAM 6/7 Englisch“, der während der Vorgängererhebung durchgeführt wurde, da so eine gewisse Vergleichbarkeit zu dem von mir herangezogenen „SL-HAM 8/9 Englisch“ gewährleistet ist.

pelste aller Fächer sei, zählt der Junge es heute nach eigenen Angaben zu seinen favorisierten Schulfächern.

2.5 Mathematische Kompetenzen

„Mathe machst du am liebsten [...]?“ „Ja, obwohl ich es nicht kann“ (Melanie/Christian) (Halbe 2007, 115).

Bei einer Beurteilung von Christians mathematischen Kompetenzen gilt es deutlich zwischen alltäglichem und schulischem Kontext zu unterscheiden. Generell ist der Junge im Alltag recht routiniert im Umgang mit Zahlen; wenn er sich in seiner Freizeit häufig mit finanziellen Kalkulationen auseinandersetzt, indem er seine Ersparnisse akribisch kontrolliert, erweist er sich im Rahmen mathematischer Fähigkeiten als sehr kompetent.

Während der 14-Jährige vor zwei Jahren allerdings noch ein „Megarechenprogramm“ am Computer erstellte, beschränkt sich seine Beschäftigung mit Zahlen heute nur noch auf zweckgebundene Interessen, bei denen Rechnungen unumgänglich sind. Sowohl seine Mutter als auch Christian selbst sind der Meinung, dass der Junge im alltäglichen Bereich recht starke mathematische Kompetenzen aufweist.

Konträr dazu gestalten sich jedoch seine mathematischen Leistungen im schulischen Kontext, die der Mathematiklehrer eher im unteren Leistungsdrittel der Klasse einstuft, wenngleich er Christian auch generelles Interesse an der Mathematik zuschreibt. Als recht interessant erachte ich die Entwicklung des Jungen im Bereich seiner Leistungen im schulischen Mathematikunterricht sowie seine Einstellung zur Mathematik im Allgemeinen. Während Christian vor zwei Jahren aufgrund schlechter Noten relativ demotiviert war und äußerte, dass ihm Mathematik keinen Spaß mache, betonte er mir gegenüber, dass Mathematik nun sein Lieblingsfach sei, obwohl er es nicht beherrsche. Ob dieser Sinneswandel durch die möglicherweise gewachsene Sympathie für seinen Mathematiklehrer bedingt ist oder andere Gründe hat, ist nicht eindeutig zu ergründen.

Nachdem Christian seine mathematischen Fähigkeiten zum Zeitpunkt der Vorgängererhebung eher unterschätzte, neigt er nach Aussage seines Mathematiklehrers heute mehr dazu, sich in vielen Momenten zu überschätzen. Möglicher-

weise ist der 14-Jährige etwas selbstbewusster und zugleich oberflächlicher geworden, so dass er gute Leistungen schnell überbewertet und sich zu sehr „auf ihnen ausruht“. Dadurch entsteht folglich ein vom Lehrer als „wellenartig“ beschriebener Lernprozess bei Christian.

Insgesamt möchte ich Christians Leistungen als durchschnittlich beschreiben. Während er im alltäglichen Kontext sehr geschickt mit Zahlen umgehen kann, zeigt er im schulischen Bereich aufgrund mangelnder Motivation eher schlechte Leistungen im Fach Mathematik. Vermutlich könnte Christian mit größerer Konzentration bessere Leistungen erbringen.

2.6 Hausaufgaben

„Der Christian ist der schlimmste Hausaufgabenmacher aller Zeiten“ (Christians Mutter) (Halbe 2007, 130).

Da Christian Hausaufgaben generell als sinnlos erachtet, tritt er ihnen mit deutlicher Abneigung entgegen. Indem er sie unter möglichst geringem Zeit- und Arbeitsaufwand und oftmals mit mangelnder Sorgfalt abhandelt, wird der Junge regulär nur den minimalen Anforderungen seiner Lehrer gerecht. Sowohl die Lehrer als auch Frau Baumgarten erachten Christian im Rahmen seiner Hausaufgabenbearbeitung als absoluten Minimalisten.

Generell scheinen Hausaufgaben eine schwierige Angelegenheit innerhalb der Familie darzustellen; da Frau Baumgarten ihre Unterstützung bei den Hausaufgaben auf Tim fixiert und Christian selbige lediglich auf Anforderung zuteilwird, wird die Familiensituation merklich belastet.

Vergleicht man Christians heutige Hausaufgabenbearbeitung mit der von vor zwei Jahren, so wird deutlich, dass der Junge in gleicher Weise minimalistisch und schnell arbeitet. Dabei scheint sich jedoch die Sorgfalt des Jungen bis zum heutigen Zeitpunkt deutlich reduziert zu haben. Während Christian vor zwei Jahren regelmäßig Schönschreibübungen machte und deutlich mehr Unterstützung seitens seiner Mutter erfuhr, reduziert er heute schulische Angelegenheiten in seiner Freizeit auf ein Minimum. Möglicherweise würde eine Zuwendung seitens seiner Mutter eine leicht verbesserte Arbeitshaltung des Jungen bewirken.

3 Persönlichkeit

„*Wie ein Kaktus: Außen stachelig und innen butterweich*“ (Christians Mutter) (Halbe 2007, 137).

3.1 Mitmenschen

Wie sich bereits deutlich gezeigt hat, verfügt Christian über nur sehr wenige soziale Kontakte. Umso bedeutsamer sind für den Jungen daher die Menschen in seiner Umgebung, zu denen er eine Beziehung hat. Um diese an sich zu binden, scheint der 14-Jährige stets imponieren und beeindrucken zu wollen: Indem er seine Kompetenzen im Umgang mit dem Computer oder seine Ersparnisse (Statusmerkmal: Geld) stolz präsentiert oder die Leistungen anderer degradiert, versucht der Junge, sich zu profilieren und sich Anerkennung zu verschaffen. Von besonderer Bedeutung sind für Christian offensichtlich auch Rituale, die ihn mit den Menschen in seiner Umgebung verbinden: Während er seinen Vater bei gemeinsamen „Tatort“-Abenden an seiner Seite weiß, findet er mit Pedro im schulischen Tafeldienst eine gemeinsame Beschäftigung.

Dennoch hat der Junge offensichtlich starke Verlustängste und scheint besorgt um die Aufrechterhaltung seiner wenigen sozialen Kontakte: Christian versucht ständig, Aufmerksamkeit und Zuwendung seiner Bezugspersonen zu erfahren, indem er durch provokative Äußerungen und Handlungen eine Gegenreaktion bei ihnen hervorzurufen versucht. Gelingt ihm dies nicht, resigniert er meist und zieht sich zurück. Möglicherweise ist das Verhalten des Jungen als eine Folgereaktion im Rahmen der mangelnden Aufmerksamkeit seiner Mutter zu erachten.

Christians Klassenlehrer beschreibt den Jungen als jemanden, der in Distanz zu seinen Mitschülern steht und Probleme hat, mit ihnen umzugehen. Der Lehrer glaubt, dass der 14-Jährige eher erwachsenenorientiert sei. Möglicherweise liegt der Grund hierfür darin, dass der Junge generell mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung seitens erwachsener Personen erfährt, so dass er sich zwangsläufig stärker an ihnen orientiert. Ausschlaggebend dafür, ob Christian sich einem Gegenüber zuwendet und ihn mag, ist vermutlich an primärer Stelle, ob der Junge sich von diesem akzeptiert fühlt.

Generell zeigt Christian in seinem Verhalten eine sehr starke Abhängigkeit von seinem Umfeld. Je nachdem, welche Personen anwesend sind, präsentiert er sich

von stillschweigend, in sich gekehrt und verschlossen über desinteressiert und teilnahmslos bis hin zu munter und lebendig. In Anwesenheit anderer Personen (Familienmitglieder, Großeltern, Klassenkameraden etc.) ist Christian meist sehr ruhig und beteiligt sich kaum an Gesprächen. Wird ihm eine Weile keine Aufmerksamkeit zuteil, distanziert er sich regulär von der Personengruppe und zieht sich zurück. Dass der Junge sich solch resignierendes Verhalten zum Selbstschutz angeeignet hat, da er permanente Zurückweisung seitens seiner Mutter erfährt, ist sehr wahrscheinlich.

In seinem Verhalten gegenüber mir zeigte Christian sich sehr ambivalent: Während er mich bei meinem Schulbesuch vollkommen ignorierte, um vor seinen Schülern seine Beziehung zu mir zu verbergen, präsentierte er sich als aufgeweckter und redefreudiger Junge, sobald ich mit ihm alleine war. Fühlt sich der Junge von einem Menschen ernst genommen und akzeptiert, baut er relativ schnell eine vertrauensvolle und intensive Beziehung zu diesem auf.

3.2 Männer- und Frauenbild

Christian verfügt über eine sehr differenzierte Sichtweise seiner Mitmenschen. Dass er dabei jedoch teilweise sehr traditionelle und in der heutigen Zeit möglicherweise unangemessene Werte adaptiert hat, erachte ich als auffällig. So hat der Junge eine klare Unterscheidung der Geschlechterrollen verinnerlicht; während er dem weiblichen Geschlecht alle häusliche Arbeit zuweist, erachtet er den Mann als Verdienener des Hauses, der die Existenz der Familie finanziell sichert. Wahrscheinlich hat Christian diese Denkweise entwickelt, da die Strukturen innerhalb seiner Familie die klassische Geschlechterrollenverteilung widerspiegeln: Während Frau Baumgarten für den Haushalt und maßgeblich für die Erziehung der Kinder verantwortlich ist, besteht die Aufgabe des Vaters in seiner Berufstätigkeit als Beamter. Im Laufe der Zeit scheint Christian hierauf aufbauend eine klare Vorstellung von einer „*Traum-Familie*“ entwickelt zu haben.

Da sich der Junge bereits im Kleinkindalter im Kindergarten weigerte aufzuräumen und dies als „*Frauenarbeit*“ bezeichnete, scheinen die geschlechtsspezifischen Strukturen innerhalb der Familie schon seit jeher vorzuherrschen und die Sichtweise des Jungen zu beeinflussen. Dass Christian das Familienbild bzw. die

Geschlechterrollendifferenzierung, mit der er aufgewachsen ist, verinnerlicht hat, zeigt sich deutlich anhand seines Verhaltens im Alltag. Er degradiert seine Mutter zur Hausfrau, indem er sie für die regelmäßige Reinigung seines Zimmers grundsätzlich verantwortlich erachtet und angab, Frau Baumgarten während ihres Krankenhausaufenthaltes lediglich zu vermissen, da sie seine Wäsche nicht mehr wasche. Dass Tim seine Mutter bei der Hausarbeit unterstützt, sieht Christian nicht gerne; dies stärkt nicht nur die Bindung seines Bruders zu der Mutter, sondern zeigt zugleich eine für Christian ungewohnte Rolle des männlichen Geschlechts im Haushalt. Dennoch genießt der Junge die Bequemlichkeit und erachtet es als praktisch, dass Tim das gemeinsame Bad der Brüder putzt.

Anhand diverser Verhaltensweisen signalisiert Christian, dass er Gefallen an strikter Geschlechterdifferenzierung und traditioneller Rollenverteilung, insbesondere an der Lebensweise und Rolle seines Vaters, findet; so adaptiert er unter anderem diverse Gewohnheiten seines Vorbilds und ahmt den „Mann des Hauses“ nach. Dem Jungen erscheint es offenbar wichtig, als Mann eine gewisse Autorität auszustrahlen; anhand seines teilweise dominanten Auftretens zeigte sich Christian häufig bestrebt, als „Leitfigur“ die Kontrolle während unserer Treffen zu übernehmen und sich mir gegenüber als der Stärkere zu beweisen. Vermutlich erprobt er auf diese Weise gelegentlich seine künftige Rolle als Mann. Als Statusmerkmal des männlichen Geschlechts erachtet der Junge hauptsächlich materialistische Aspekte: Da er mir mehrmals stolz seine Ersparnisse demonstrierte, vermute ich, dass sie zu Selbstbestätigung bzw. zur Steigerung seines Selbstbewusstseins beitragen.

Frau Baumgarten, die jenes ‚männliche‘ Verhalten Christians nur ungern sieht, beschreibt den Jungen als „*Macho*“, der einem persönlichen „*Heldenbild*“ nachzueifern versucht. Christian scheint in seiner Überzeugung bezüglich der Geschlechterrollen jedoch recht gefestigt. Er erwähnte, später das Gegenteil eines ‚Traum-Schwiegersohnes‘ sein zu wollen. Dass er künftig die bisherigen Strukturen der Geschlechterrollen beibehalten möchte, äußert sich vor allem in seinem Denken über eine Partnerschaft: „Frauen braucht man erst, wenn man 18 ist“ (Halbe 2007, 139). Als Grund für seine Behauptung führt er an, dass man dann „aus dem Haus geworfen“ (ebd.) werde und selber kochen müsse. Generell solle seine Freundin ihn später umsorgen und alle Aufgaben im Haushalt über-

nehmen. Eine Partnerschaft betrachtet der Junge momentan aus absolut pragmatischer Sicht; Emotionen sind für ihn nebensächlich. Möglicherweise wird sich die Einstellung des Jungen im Laufe seiner pubertären Entwicklung noch verändern.

3.3 Wertesystem und Moralempfinden

Wie sich bereits in meinen Ausführungen zu Christians Leidenschaft für Computerspiele angedeutet hat, verfügt der Junge über ein teilweise stark abgestumpftes Wertesystem und Moralempfinden. Zwar erachte ich es als recht gewöhnlich, dass während des Spielens in einer fiktiven Welt jegliche Form moralischen Denkens gemäß der vorherrschenden Spielpragmatik angepasst wird, doch ist davon auszugehen, dass Christian auch außerhalb der Phasen, in denen er Computer spielt, eine veränderte Anschauung von moralischen Werten verfolgt. Anhand mancher recht radikaler Sichtweisen und eines nahezu selbstverständlichen Umgangs mit der Thematik Gewalt vermittelt der Junge den Eindruck, manche Denkweisen, die im Rahmen der Spiellogik seiner Computerspiele angemessen sind, aus der virtuellen in die reelle Lebenswelt transferiert zu haben.

Dass Christian nicht nur im Spiel seinem Interesse für Waffen nachgeht, zeigt sich anhand seiner Sammlung an ‚D-Böllern‘ und einer Spielzeugpistole, vor allem aber auch daran, dass er offensichtlich den Umgang mit einer sogenannten „Soft Air“⁷ gewohnt ist. Christians Äußerung, er nutze ‚D-Böllern‘, um sich gegen seinen Bruder oder seine Mutter durchzusetzen, halte ich zwar für wenig realistisch, doch lässt sie das Potenzial erkennen, welches sich in der moralischen Sichtweise des Jungen verbirgt. Taktlose Kommentare Christians und ein sehr schroffer Umgang mit sensiblen Themen (z. B. Krebserkrankungen) signalisieren ein sehr emotionsloses und radikales Denken. Mehrmals sprach der Junge davon, einen Amoklauf in seiner Schule am Computer rekonstruieren zu wollen; zugleich stritt er die in „Killerspiel-Debatten“ diskutierte These, Gewaltspiele seien Auslöser für Amokläufe, ab. Ob er diese Sichtweise aus Naivität oder Überzeugung verinnerlicht, ist aktuell nicht zu ergründen.

⁷ „Soft Air“: Modellwaffe zum Verschießen kleiner Plastikkugeln.

Generell vermittelte der 14-Jährige oftmals den Anschein, ein gestörtes oder verzerrtes Weltbild zu verinnerlichen, mit dem ein entsprechend abgeschwächtes Werteempfinden einhergeht. Ob er sein aktuelles moralisches Denken erst in vergangener Zeit entwickelt hat oder bereits seit jeher über solch radikale Sichtweisen verfügt, lässt sich anhand meiner Erhebungen nicht beurteilen. Inwiefern die abgestumpfte und emotionslose Haltung des Jungen tatsächlich aus einer unkontrollierten Nutzung von Medien (insbesondere der Computerspiele) resultiert oder ob die Ursachen von anderer Art sind, lässt sich an dieser Stelle nicht erfassen.

Generell sollte jedoch beachtet werden, dass Christian manche seiner Äußerungen möglicherweise auch nutzt, um in Form von verbalen „Attacken“ Aufmerksamkeit von seinen Mitmenschen zu erhalten, so dass meine bisherigen Ausführungen gegebenenfalls zu relativieren sind.

3.4 Motivation und Konzentration

Während meiner Erhebungen hat sich in vielfältiger Weise gezeigt, dass das Maß an Konzentration, mit dem Christian einer Beschäftigung nachgeht, stark abhängig von der Motivation ist, die der Junge im Rahmen seiner Tätigkeiten aufbringt. Besonders auffällig gestaltete sich Christians Verhalten während der Bearbeitung von Tests; in nahezu jeder Testsituation wirkte der Junge unmotiviert und unkonzentriert. Dass er damit seine tatsächlichen Leistungen vermutlich oft nicht gezeigt und die Testresultate negativ beeinflusst hat, spiegelt sich unter anderem in den Ergebnissen des Intelligenztests wieder, den ich mit ihm durchgeführt habe. Dabei schneidet der Junge mit einem IQ von 84 ab und belegt Prozentrang 14; nach meiner persönlichen Einschätzung liegt Christians Intelligenzquotient jedoch deutlich höher.

Generell war der Junge im Rahmen der Testbearbeitung nicht bestrebt, möglichst gute Leistungen zu zeigen, sondern versuchte stets, schnell und unter geringstem Aufwand zu arbeiten, um die Testverfahren so früh wie möglich ‚abzuhandeln‘. Diese Arbeitshaltung scheint Christian jedoch nicht nur hier, sondern auch in der Schule zu zeigen. Der Klassenlehrer beschreibt die Motivation des

Jungen als stark interessenabhängig; sei dieser nicht an einer Sache interessiert, verwende er keine Energie darauf, sich eingehend mit ihr auseinanderzusetzen.

Konträr dazu gestaltet sich Christians Maß an Konzentration bei Computerspielen; hier vertiefte er sich intensiv in sein Handeln und richtet seine volle Aufmerksamkeit auf den Computer. Dass alle Konzentration des Jungen von dessen Interessen abhängig ist, wird hier besonders deutlich.

3.5 Christian wird erwachsen: Eintritt in die Pubertät

Wie sich bereits in Ansätzen herauskristallisiert hat, befindet sich Christian gerade in einer Phase zwischen dem Kind- und Erwachsensein. Dass der Junge sich in der Lage seiner momentanen Entwicklung etwas haltlos fühlt, da er sich keiner Personengruppe eindeutig zuordnen kann, zeigt sich unter anderem daran, dass er sich einerseits seine frühe Kindheit zurücksehnt und in Erinnerungen schwelgt, zugleich jedoch versucht, einige Verhaltensweisen erwachsener Personen (z. B. seines Vaters) nachzuahmen. Konträr zu der Imitation von erwachsenem Verhalten habe ich Christian zugleich als sehr fantasievoll und verspielt erlebt. Auch in seinem Zimmer spiegelt sich die von Ambivalenz geprägte Entwicklungsstufe wieder; während Christian Poster von Gewaltspielen aufhängt und zugleich seine Kuscheltiere verbannt, kann er sich von manchen Bildern, die mit Erinnerungen an seine Kindheit behaftet sind, nicht trennen.

Da der Junge noch am Beginn seines Weges zum Erwachsenen steht, fällt ihm die allmähliche Abwendung vom Kindsein gelegentlich schwer. Indem er sein Lieblingskuscheltier abends mit ins Bett nimmt, hält er an kindhaften Gewohnheiten fest; vermutlich findet er hierin Halt und Sicherheit bei seinem momentanen Konflikt zwischen ‚Kindsein‘ und ‚Erwachsensein‘. Indem der Junge beispielsweise ein Deodorant in seinem Gebrauch verfremdete und als Graffiti-Spray nutzte, tastete er sich spielerisch in die Welt des Erwachsenwerdens hinein. Dass Christian sich auch äußerlich entwickeln möchte, signalisierte nicht nur sein Gebrauch von Deodorant, sondern auch sein Styling. In einer Zeichnung der wichtigsten Dinge seines Lebens gab Christian an, zunehmenden Wert auf sein Äußeres zu legen.

Dass der Junge mit seinem Eintritt in die Pubertät nicht nur eine körperliche Entwicklung erfährt (im Zeitraum der Erhebungen setzte der Stimmbruch ein), sondern vor allem psychisch einem gewissen Druck ausgesetzt ist, konnte ich anhand eines etwas aufmüpfigen Verhaltens sowie bei mehreren Machtkämpfen mit Tim oder Pedro erleben. Immer wieder zeigt er sich bestrebt, sich gegenüber anderen Kindern als überlegen zu präsentieren und in kleinen Machtkämpfen seine Position des Älteren zu behaupten. Durch gelegentliches Dominanzverhalten versucht Christian, seine künftige Rolle als Mann zu erproben und grenzt sich allmählich vom Kindsein ab; zugleich widersetzt sich der Junge Konventionen und Regeln seiner Eltern, um seine kindliche Unterlegenheit durch individuelle Autonomie zu ersetzen. Generell lässt sich also erkennen, dass der heranwachsende Junge momentan in einer Art „Aufbruchstimmung“ ist mit dem Ziel, seine Rolle als erwachsener Mann zu erproben und schließlich zu festigen.

In seiner aktuellen Entwicklung steht Christian also ganz deutlich zwischen zwei Welten, wobei er sich keiner eindeutig zugehörig fühlt. Einerseits ist er auf dem Weg zum erwachsenen Menschen, welchen er gerne darstellt, um sich gegenüber seinem jüngeren Bruder zu beweisen. Andererseits merkt er, dass er seine Kindheit gerade hinter sich lässt und deren Unbeschwertheit verliert und wünscht sich diese Zeit zurück.

4 Schlussbemerkung und Ausblick

Die Erstellung einer Fallstudie im Rahmen des Projekts „LISA&KO“ stellte für mich von vornherein eine interessante Aufgabe und zugleich eine Herausforderung dar. Ein Kind in seinem privaten Umfeld über einen längeren Zeitraum kennenzulernen und seine Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen zu erforschen, schien mir eine anspruchsvolle, aber lohnenswerte Aufgabe zu sein.

Rückblickend kann ich an dieser Stelle festhalten, dass die Aufgabe nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Bereicherung für mich war und ist. Zwar hatte ich bereits im Vorfeld erhofft, ein detailliertes Bild eines Kindes durch intensive Beobachtung desselben erlangen zu können, doch hätte ich nicht erwartet, solch tiefgründige Einblicke in das Leben eines jungen Menschen und seines Umfeldes gewinnen zu können, die mich nachhaltig prägen würden.

Indem ich mich intensiv mit Christian auseinandergesetzt habe, konnte ich erfahren, welche Bedeutung familiäre Konstellationen für das Leben eines Kindes haben können. Da dem Jungen keine exakte Rolle in seiner Familie zuteilwird und er nahezu haltlos in seinem gesamten sozialen Umfeld erscheint, wünsche ich mir, dass er in seiner Zukunft sichere Bindungen zu Menschen aufbauen kann, durch die er Geborgenheit und Halt finden kann. Besonders für die Mutter-Sohn-Beziehung erachte ich es als bedeutsam, leider jedoch sehr unwahrscheinlich, dass sich die bestehenden Konflikte lösen. Es wäre wünschenswert, dass Christian ein unbeschwerteres Leben ermöglicht wird, in dem er nicht um Aufmerksamkeit und Anerkennung kämpfen muss, bis sie ihm zuteilwird. Bei meinem Blick hinter die äußere Fassade des Jungen habe ich erfahren, dass er die von ihm ersehnte Zuwendung redlich verdient hat. Treffender als mit den Worten seiner Mutter lässt sich der Grund nicht formulieren: Christian ist „wie ein Kaktus: außen stachelig und innen butterweich“ (Halbe 2007, 156).

5 Literatur

Halbe, Melanie (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 14-jährigen Realschülers CHRISTIAN im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LI-SA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Halbe, Melanie (2008): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 14-jährigen Realschülers CHRISTIAN im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): *Beiträge zur empirischen Bildungsforschung*. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 81-104.

Familie „ganz anders“ – wie Alex, Kesha und Miley mit ihrer besonderen Familiensituation umgehen

Familie Meier besteht konstant aus der Mutter und ihren vier Kindern, drei Mädchen und einem Jungen im Alter von 9-15 Jahren¹, von denen die drei Jüngsten an jeweils zwei Erhebungen im Rahmen von LISA&KO teilnahmen.² Frau Meier hat eine akademische Ausbildung und ist voll berufstätig. Finanziell ist die Familie gut gestellt, sie lebt in einem großzügig gestalteten Haus.

Schon aufgrund ihrer Zusammensetzung ist die Familie besonders: Die beiden älteren Mädchen Sally und Miley im Alter von 15 und 13 Jahren haben denselben Vater, die Zwillinge Alex und Kesha haben einen anderen Vater. Keiner der Väter lebt im Jahr 2010 jedoch gemeinsam mit den Kindern und ihrer Mutter zusammen.

1 Die Entwicklung zur Patchwork-Familie

Der Vater von Sally und Miley trennte sich von der Familie, als Miley etwa anderthalb Jahre alt war. Er zog mit dem ehemaligen Aupair-Mädchen der Familie zusammen, mit dem er mittlerweile einen gemeinsamen Sohn hat. Eine Zeit lang weilten sie im Ausland, wodurch der im Jahr 2008 noch sporadisch bestehende persönliche Kontakt des Vaters zu seinen Kindern weiter abnahm. Zu dieser Zeit besuchten sie ihn gelegentlich am Wochenende und hatten sogar ein gemeinsames Kinderzimmer in seiner Wohnung. Jedoch hatte der Vater schon damals meist wenig Zeit für seine Töchter. Im Jahr 2010 hatten die Mädchen wenig und zumeist nur telefonischen Kontakt zu ihrem Vater. Die Beziehung zu ihm wird als schwierig und von Enttäuschungen geprägt beschrieben. Miley würde gerne mehr Zeit mit ihrem Vater verbringen. Sie sehnt sich so sehr nach ihm, dass sie in der Nachmittagsbetreuung häufig weint, wenn sie ihn lange Zeit nicht gesehen hat, und einmal fuhr sie nach der Schule zu ihm, ohne dass die Betreuung

¹ Alle zeitlichen Angaben wie das Alter oder temporale Bestimmungen beziehen sich auf das Jahr 2010, in dem die letzte LISA&KO Erhebung in der Familie Meier stattfand.

² Vgl. Nachtigäller (2008), Wolfram (2008), Reif (2008), Klein (2010), Gottschlich (2010) und Wald (2010).

oder ihre Mutter etwas davon wussten. Sie sagt sogar, dass sie gerne bei ihm wohnen würde. Der Vater seinerseits zeigt allerdings wenig Interesse an Miley.

Die Vaterrolle für Sally und Miley übernahm Frau Meiers neuer Mann, mit dem sie etwa vier Jahre nach der Trennung von ihrem ersten Partner zwei weitere Kinder bekam: die Zwillinge Kesha und Alex. Er nahm sich nach der Geburt der Zwillinge Erziehungsurlaub, da seine Frau sofort wieder arbeiten ging, und übernahm auch später viele Aufgaben in der Beziehung zu den Kindern, wobei er nicht zwischen seinen leiblichen Kindern und seinen Stiefkindern unterschied. Nachdem bei seiner Stieftochter Miley ADS diagnostiziert wurde, nahm er an einem Seminar teil, um mehr darüber zu erfahren.

Die Ehe zwischen Frau Meier und ihrem zweiten Mann ging auseinander, als die Zwillinge sieben Jahre alt waren. Nach Aussagen der Kinder kam es zwischen den Ehepartnern zuvor häufig zu Streit. Die Ersterhebungen von Miley, Alex und Kesha im Rahmen von LISA&KO fanden kurz nach dieser Trennung statt und die Regelung des Besuchsrechts war noch nicht abgeschlossen. Die großen Veränderungen im Jahr 2008 beschäftigten die Kinder sehr und sie gewöhnten sich nur schwer an die seltenen Besuchsmomente bei ihrem Vater. Mit Stieftochter Miley kam es sogar nach einem Streit zwischen ihrer Mutter und ihrem Stiefvater, welcher sie geängstigt hatte, zu einem vorübergehenden Kontaktabbruch. Im Jahr 2010 haben die beiden aber wieder zueinander finden und ein liebevolles und herzliches Verhältnis zueinander aufbauen können.

Der Vater der Zwillinge lebt nun in dem nur wenige Kilometer von seinen Kindern entfernten Nachbarort und seine leiblichen Kinder verbringen einen Tag in der Woche sowie jedes zweite Wochenende und auch teilweise ihre Ferien bei ihm. Kurz nach der Trennung von Frau Meier hat er bereits eine neue Lebenspartnerin gefunden, die einen eigenen Sohn hat. Diese stellte der Vater seinen Kindern in einem gemeinsamen Urlaub vor. Die Kinder konnten eine äußerst positive Beziehung zu der neuen Frau an der Seite ihres Vaters entwickeln und vor allem Alex ist froh, in deren Sohn einen Spielgefährten gefunden zu haben. Das Verhältnis des Vaters zu beiden leiblichen Kindern wird als sehr positiv beschrieben und sein Umgang mit ihnen als liebevoll, interessiert und fördernd. Alex, der als einzige männliche Person im Haus der Meiers zurückgeblieben ist,

würde nach eigenem Bekunden am liebsten zu seinem Vater ziehen, da er diesen sehr vermisst.

In der Zeit zwischen den beiden Erhebungen im Rahmen von LISA&KO in den Jahren 2008 und 2010 hatte die Mutter mehrere verschiedene Partner und während der Zweiterhebung ist sie mit einem deutlich jüngeren Mann liiert. Dieser verbringt viel Zeit im Haus der Meiers und die Kinder haben eine kumpelhafte Beziehung zu ihm aufgebaut. Für sie ist er eher ein Spielgefährte als ein Vaterersatz, vermutlich aufgrund seines Alters, aber auch aufgrund seines jugendlichen Benehmens. Die Mutter selbst sieht dies ähnlich und nennt ihn „den großen Bruder“. Die Beziehung zwischen der Mutter und dem jüngeren Mann ist allerdings unbeständig und sie beendeten die Beziehung schon des Öfteren, fanden dann aber wieder zusammen. Nach diesen Trennungsphasen beschenkt der Freund der Mutter die Kinder häufig reich und verbringt viel gemeinsame Zeit mit ihnen beim Spielen mit einer Spielkonsole.

Da Frau Meier voll berufstätig ist, besuchen alle Kinder jeden Tag nach der Schule eine Kindertagesstätte (Kita), in der sie zu Mittag essen und die Hausaufgaben erledigen. Sie verweilen täglich bis 16 Uhr in dieser Einrichtung und einmal pro Woche sogar bis 19 Uhr. Im Jahr 2010 dürfen die beiden älteren Mädchen auf eigenen Wunsch täglich nach der Erledigung der Hausaufgaben ab 14:30 Uhr nach Hause gehen. Als Grund dafür, dass sie nicht länger in der Kita bleiben möchte, gibt Miley an, dass sie sich dort langweile, was möglicherweise auf fehlende soziale Kontakte in der Einrichtung zurückzuführen ist, da diese außer ihr und ihrer älteren Schwester nur jüngere Kinder besuchen.

Frau Meier pflegt einen liebevollen Umgang mit ihren Kindern und ist stets darum bemüht, ein positives Bild der Familie aufrecht zu erhalten. Vor allem die Bildung ihrer Kinder ist ihr sehr wichtig. Neben ihrem Interesse an guten schulischen Leistungen und deren privater Förderung durch teilweise notwendige Nachhilfe organisiert sie an den Wochenenden meist kulturell bzw. fachlich geprägte Freizeitbeschäftigungen und lässt ihre Kinder an Ferienprogrammen teilnehmen. Auffällig ist, dass sie viele der ihr wichtigen Dinge nicht selbst erle-

dig, sondern auf Dritte überträgt, wie etwa die Nachhilfe oder die Hausaufgabenbetreuung. Dies ist hauptsächlich ihrer Berufstätigkeit geschuldet und dem damit verbundenen Zeitmangel. Auch die Teilnahme an LISA&KO hatte für Frau Meier einen bildungsorientierten Hintergrund. Sie wollte gerne mehr über die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder erfahren und die gewonnen Erkenntnisse als Hilfe für die Wahl von weiterführenden Schulen nutzen.

Ein weiteres Indiz für Frau Meiers Interesse an der Förderung der Kinder und ihr Bemühen, ihre Familie gut nach außen zu präsentieren, ist ihr Engagement in den Schulpflegschaften ihrer Kinder. Auch den LISA&KO-Studierenden gegenüber zeigte sie sich als fürsorgliche Mutter, deren Kinder an erster Stelle stehen, was sich in den Beobachtungen der Studierenden deutlich widerspiegelt. Sie beschreiben die Atmosphäre im Haus durchweg als positiv, fröhlich und liebevoll. Im Haus sind viele Fotos und Werke der Kinder an den Wänden angebracht und Frau Meier spricht sehr positiv über ihre Kinder, gewährt ihnen meistens auch die nötige körperliche Nähe. Indem sie viele Regeln aufstellt und auf fest verankerte Rituale, z. B. dem gemeinsamen Abendessen, besteht, bietet sie den Kindern einen strukturierten Tagesablauf, der den Familienzusammenhalt stärkt. In gemeinsamen Verträgen wird zudem ausgehandelt, wie der Alltag der Familie ausgestaltet wird und welche Aufgaben im Haushalt von den Kindern übernommen werden. Diese werden meistens gewissenhaft ausgeführt. Das besonders nach außen präsentierte Bild einer fürsorglichen und schulisch engagierten Mutter und eines strukturierten und bildungsfördernden Alltags steht im Kontrast zu den weniger stabilen innerfamiliären Strukturen und der Abgabe von Verantwortung in schulischen Angelegenheiten an Externe durch die Mutter.

Die Kinder sind mit einer sehr besonderen Lebenssituation konfrontiert, mit welcher alle vier auf eine jeweils eigene Weise umzugehen versuchen. Innerhalb dieser für alle gleichen Gesamtsituation ergeben sich für jedes Kind wieder unterschiedliche Bedingungen. Haben die Zwillinge noch die Möglichkeit ihren Vater regelmäßig sehen zu können, müssen die beiden älteren Töchter mit der schmerzlichen Wahrheit leben, dass ihr Vater deutlich weniger Interesse an ihnen zeigt. Insgesamt dominiert das weibliche Geschlecht in der Familie Meier, so dass sich daraus vor allem für Alex Schwierigkeiten bezüglich seiner Identitätsbildung ergeben.

Im Folgenden werden die drei Kinder, die am Projekt LISA&KO teilgenommen haben, näher vorgestellt. Dabei wird aufgezeigt, wie unterschiedlich sie jeweils mit ihrer besonderen Familiensituation umgehen.

2 Miley Meier: „Selbstbewusstsein“ als Gefühlspanzer

Miley ist während der Ersterhebung im Jahre 2008 elf Jahre alt und geht in die sechste Klasse einer Realschule. In der Zweiterhebung zwei Jahre später besucht sie zum zweiten Mal die siebte Klasse, was sich schon durch schlechte Leistungen 2008 andeutete.

Miley fällt äußerlich betrachtet besonders durch ihre geringe Körpergröße auf, die es ihr schwer macht, in ihrem sozialen Umfeld unbefangen zu agieren. In den von ihr besuchten Schulklassen wie auch im Turnverein wurde und wird sie immer wieder von den anderen Kindern gehänselt.

Auch die Diagnose ADS und die damit verbundene Einnahme von Medikamenten beeinflussen Mileys Alltag. Ihre Mutter beispielsweise begründet jegliches Verhalten, das an ihr als auffällig gewertet wird, mit dem Syndrom. Außerdem muss Miley regelmäßig ihre Leberwerte überprüfen lassen, da sich das Medikament negativ auf diese auswirkt. Mit den Jahren entwickelte sie eine deutliche Abneigung gegen ihre ADS-Medikation, denn sie glaubt diese nicht zu benötigen. Das Mädchen meint sogar, dass die Medikamente sie eher „durcheinander bringen“. Diese von ihr vertretene Meinung könnte darauf zurückzuführen sein, dass ihr leiblicher Vater ebenfalls diese Position vertritt. Mileys Konzentrationsfähigkeit wurde daraufhin im Rahmen von LISA&KO mit und ohne Einnahme der Medikamente getestet und es stellte sich heraus, dass beide Testergebnisse ähnlich durchschnittlich ausfielen. Ein Absetzen der Medikamente wird von Mileys Mutter jedoch nicht gestattet, da diese der Überzeugung ist, die Medikamente seien notwendig.

Miley wird in beiden Arbeiten als selbstbewusst und stark beschrieben, wobei 2008 noch deutlicher ihre „Kämpfernatur“ hervorgehoben wird. 2010 stellt sich Mileys Kämpfergeist aber eher als eine Art „Schutzpanzer“ heraus und es zeigt sich, dass Miley unsicherer, verletzlicher und trauriger, zeitweise sogar verzweifelter ist, als es die Menschen in ihrer direkten Umgebung wahrnehmen.

Miley zeichnet sich durch eine hohe Sozialkompetenz aus, die sich in Hilfsbereitschaft und Fürsorge ihren jüngeren Geschwistern wie auch ihren Klassenkameraden gegenüber äußert. Teilweise ist sie allerdings anderen Kindern gegenüber auch sehr dominant und bestimmend. Hierdurch werden vermutlich enge Freundschaften verhindert und Miley macht sich selbst zu einer „Einzelkämpferin“.

Aufgrund ihrer gesundheitlichen und körperlichen Probleme ist das Mädchen bereits besonderen Anforderungen ausgesetzt, die sich ungünstig auf ihre Entwicklung auswirken können. Ihre Familiensituation belastet sie dabei zusätzlich. Durch die wechselnden Partnerschaften ihrer Mutter muss sie sich immer wieder auf neue Bezugspersonen innerhalb ihrer Familie einlassen, was ihr nicht leicht fällt. Sie stellt sich zwar auf andere Menschen ein und führte sogar bereits eine Liebesbeziehung mit einem Jungen, grenzt sich jedoch gleichzeitig von anderen ab und versucht sie zu bevormunden.

Gegenüber ihren jüngeren Geschwistern bemüht sich Miley darum, ihnen ein Vorbild zu sein und kümmert sich liebevoll um die Zwillinge. Sie bemüht sich zudem, ihren eigenen Problemen keinen großen Stellenwert im Familienleben zukommen zu lassen. Dies führt dazu, dass sie zwar von ihrer Mutter eine Sonderrolle zugesprochen bekommt, ihr dennoch aber nicht die nötige Aufmerksamkeit zu teil wird. Es fehlt ihr deutlich an Verständnis ihrer Umwelt für ihre Person, da anscheinend niemand wahrnimmt, wie sie tatsächlich empfindet. Viele ihrer Schwierigkeiten oder negative Verhaltensweisen werden pauschal mit ihrer ADS-Diagnose erklärt und andere Gründe nicht in Betracht gezogen.

Die „körperliche Besonderheit“ Mileys tritt sonst bei keinem anderen Familienmitglied auf. Die Zwillinge sind gesund und körperlich unauffällig entwickelt. Allerdings wirkt sich die Familiensituation auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung aus, wie im Folgenden deutlich gemacht werden soll.

3 Alex Meier: Aggressivität als Schutzschild

Alex ist ein athletischer Junge und war zum Zeitpunkt der Ersterhebung im Jahre 2008 sieben Jahre alt. Er wird als wissbegieriges und freundliches Kind mit einem starken Gerechtigkeitsempfinden charakterisiert, das sich gerne mit sich

allein beschäftigt. Vor allem ist er an technischen und naturwissenschaftlichen Dingen interessiert, zerlegt Alltagsgegenstände, um diese in ihrer Zusammensetzung zu erfassen, und erfindet eigene Konstruktionen für seine LEGO-Technik-Bausätze. Dabei kommt ihm sein gut ausgeprägtes logisches Denkvermögen zugute.

Alex fällt 2008 zudem durch sein aggressives Verhalten auf. Er schlägt und beißt andere Kinder, was Erzieher wie Lehrer als Ausdruck seiner schmerzlichen Erfahrungen mit der Trennung seiner Eltern interpretieren.

In den zwei Jahren, die zwischen den beiden Erhebungen liegen, hat sich Alex' Verhalten im Wesentlichen nicht verändert. Auch seine Sozialkompetenz hat sich kaum weiterentwickelt. Er zieht sich gerne zurück, distanziert sich von anderen Kindern und gerät trotzdem häufig mit ihnen in Streit. Er pflegt keine engen Freundschaften, bis auf einen Freund, den er schon seit der Kindergartenzeit kennt. Dieser wohnt aber weit weg und darum treffen sich die Jungen nur sehr selten.

Alex' aggressives Verhalten besserte sich allerdings im Laufe der Jahre und er lernte, sich selbst zu kontrollieren. Er selbst sieht darin den Vorteil, dass er dadurch weniger Ärger bekommt. Vielleicht fällt es ihm auch aufgrund des zeitlichen Abstands zur Trennung seiner Eltern leichter, damit umzugehen und er empfindet keinen allzu großen Drang mehr, anderen Kindern Schmerzen zuzufügen. In der Kita hat er sogar die Aufgabe des Streitschlichters übernommen. Ein großes Problem für Alex bleibt aber weiterhin, in von ihm als bedrohlich empfundenen Situationen oder bei Streitigkeiten mit anderen Kindern, wenn diese ihn geärgert haben oder wenn er sich ungerecht behandelt fühlt, sein aggressives Verhalten zu kontrollieren. Dann wird er immer noch schnell handgreiflich und schafft es nicht, sich zurückzuziehen und seine Wut nicht offen zu zeigen. Dies macht ihn zu einem Einzelgänger, da er von anderen Kindern gemieden wird.

Aufgrund seiner mangelnden Sozialkompetenz besucht Alex Schule und Kita nur ungern, da er hier mit anderen zusammenarbeiten soll oder weil diese ihn ärgern. Zu seinen Schwestern hat Alex dagegen ein gutes Verhältnis. Besonders zu seiner Zwillingsschwester hat er eine enge Bindung, aber auch mit seinen äl-

teren Halbschwestern kommt er gut zurecht und vertraut sich vor allem der ältesten an. In dem Sohn der Lebensgefährtin seines Vaters hat er einen Spielkameraden gefunden, den er sehr schätzt. Jedoch zählt er weder ihn noch dessen Mutter wirklich zu seiner Familie.

Frau Meier wird zwar als liebevoll, fürsorglich und fördernd beschrieben, jedoch fehlt es Alex laut den Beobachtungen der LISA&KO-Studentinnen an körperlicher Zuwendung. Sie beschreiben den Jungen als ihr gegenüber sehr anhänglich, jedoch gewährt sie ihm „Kuscheleinheiten“ lediglich vor dem Einschlafen. Des Weiteren sind sie der Meinung, dass Frau Meier wenig Verständnis für das Gerechtigkeitsempfinden ihres Sohnes aufbringt, wenn dieser ihr gegenüber das unfaire Vorgehen seiner Zwillingschwester kritisiert, gegen die er sich laut Aussagen des Lehrers nicht durchsetzen kann. Die Studierenden sind zudem der Meinung, dass Alex nicht aus eigenem Antrieb ein Einzelgänger ist, sondern dass dies vermutlich eher ein Ausdruck von Hilflosigkeit und Verletzlichkeit ist, die Frau Meier jedoch nicht bemerkt. Auch in schulischen Belangen erfährt Alex wenig Unterstützung durch seine Mutter. Alex' Vater versucht hingegen an den wenigen Tagen, die er mit seinem Sohn verbringt, sich um dessen Förderung zu kümmern. Aufgrund von Alex' enormem technischen Interesse und seiner Wissbegierde vermutete er, dass sein Sohn hochbegabt sei, weshalb mit ihm in einem Institut ein Intelligenztest durchgeführt wurde. Dessen Ergebnisse stützen aber die Vermutung des Vaters nicht. Auch mit den Intelligenztests, die im Rahmen von LISA&KO durchgeführt wurden, konnte keine Hochbegabung diagnostiziert werden: Sie wiesen durchschnittliche, teilweise sogar unterdurchschnittliche Ergebnisse auf.

Insgesamt zeigt sich, dass Alex über die Jahre hinweg sehr unter der Trennung seiner Eltern leidet und dass ihm der alltägliche Kontakt zu einer männlichen Bezugsperson fehlt. Für Alex ist die besondere Familiensituation also insofern eine Herausforderung, als er sich gegen seine Schwestern behaupten muss und sich von seiner Mutter in Bezug auf seine Trauer und Ängste missverstanden fühlt. Ihm fällt es als einziger männlicher Person im Hause Meier besonders schwer, sich zu positionieren und er wünscht sich die seiner Meinung nach „normalen“ Familienverhältnisse zurück, sprich die Rückkehr des Vaters in die

Familie. Seine Zwillingschwester Kesha verarbeitet die Trennung positiver und zeigt im Gegensatz zu ihren Geschwistern nur selten ein auffälliges Verhalten.

4 Kesha Meier: aktive Gestalterin sozialer Beziehungen statt Opfer fremder Entscheidungen

Kesha gilt als fröhliches, kontaktfreudiges und hilfsbereites Mädchen, das oftmals versucht, seinen Willen gegenüber anderen Personen durchzusetzen. Zudem wird Kesha eine hohe emotionale Kompetenz wie auch ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein zugesprochen. Sie verfügt über vielfältige Konfliktlösestrategien und setzt diese auch regelmäßig ein.

Kesha ist sozial gut in das Familienleben wie auch in die Klassengemeinschaft und in die Gruppe der Kita integriert. Zu ihren Geschwistern hat sie ein positives Verhältnis. Am besten versteht sie sich mit ihrem Zwillingsbruder, zu dem sie eine sehr enge Bindung hat. Die beiden sind sehr aufeinander bezogen und verbringen viel Zeit im Alltag miteinander. Jedoch gehen sie mit zunehmendem Alter auch vermehrt eigenen Interessen nach und es kommt immer häufiger zu Konflikten zwischen den beiden.

Mit ihrer vier Jahre älteren Halbschwester Miley teilt sich Kesha ein Zimmer, was aufgrund des engen Verhältnisses kein Problem darstellt. Die Mädchen unternehmen viel gemeinsam und Kesha sieht Miley als Vorbild und auch als ihre beste Freundin. Jedoch stehen sie sich in manchen Situationen auch als Konkurrentinnen gegenüber, nämlich dann, wenn Miley erkennen muss, dass ihre kleine Schwester zwar von ihren eigenen Freundinnen bzw. Spielkameradinnen akzeptiert wird, dies aber andersherum nicht der Fall ist. Keshas große Beliebtheit in der Kita stellt für Miley ein zunehmendes Problem dar, zumal ihre kleine Schwester mehr und mehr beginnt, sich den Anweisungen und dem Bemuttern durch Miley zu widersetzen.

Das Verhältnis zwischen Kesha und Frau Meier wird als innig und liebevoll beschrieben. Es zeigt sich aber auch hier, dass die Mutter sich vor allem um organisatorische Angelegenheiten des Familienlebens kümmert und Kesha nur wenig Unterstützung im Alltag bietet. Das Mädchen hat sich beispielsweise über die beiden Erhebungen hinweg von einer vergleichsweise leistungsstarken Schülerin

zu einer Schülerin mit großen schulischen Problemen entwickelt, deren Versetzung gefährdet ist.

Ihren Vater sah Kesha kurz nach dessen Trennung von Frau Meier zunächst nur noch selten. Dieser zeigt sich aber 2010 sehr fürsorglich und liebevoll im Umgang mit seinen Kindern. Auch mit der neuen Lebensgefährtin des Vaters versteht Kesha sich gut.

Ihre Freizeit verbringt Kesha wie auch ihre Geschwister hauptsächlich in der Kita, welche sie vor und nach der Schule aufsucht. Außerdem geht sie jeweils einmal wöchentlich zum Leichtathletik- und Handballtraining. Die ihr ansonsten frei zur Verfügung stehende Zeit nutzt sie für informelle Kontakte mit ihren Freundinnen und ihrem Zwillingbruder.

Kesha scheint im Gegensatz zu Miley und Alex kaum Probleme mit der Bewältigung der Trennung ihrer Eltern zu haben. Durch positive soziale Kontakte und sportliche Hobbys schafft sich Kesha einen Ausgleich, der sie in ihrer Persönlichkeit gleichzeitig stärkt.

5 Zusammenfassende Betrachtung

Insgesamt zeigen sich deutlich unterschiedliche Voraussetzungen für die Kinder derselben Familie, um sich in diese einzufügen und ihren eigenen Platz in den mehrfach veränderten Konstellationen zu finden. Dies führt zu den unterschiedlich ausfallenden Entwicklungsverläufen der Kinder und dazu, dass sie sich jeweils eigene Bewältigungsstrategien aneignen, um sich in ihrer Lebenswelt zurecht zu finden.

Die zusammenfassenden Porträts der drei Kinder der Familie Meier machen deutlich, dass Kinder sehr unterschiedlich mit ähnlichen Lebenssituationen umgehen. Die Trennung von Frau Meier und ihrem zweiten Mann ruft bei den Kindern verschiedene Gefühle wie Trauer und Wut sowie Verlustängste hervor, die in unterschiedlich hohem Maße ausgeprägt sind und zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Miley generiert von sich das Bild einer starken Einzelkämpferin, die sich für jüngere Kinder einsetzt, die aber hinter dieser Fassade zerbrechlich

erscheint. Alex entwickelt ein eher aggressives Verhalten, erfährt aber, dass sein Einsatz von Gewalt problematisch ist und zieht sich darum immer mehr zurück; soziale Kontakte außerhalb seiner Familie hat er kaum. Seine Zwillingschwester Kesha wiederum macht den Eindruck eines glücklichen Kindes, welches lediglich im schulischen Bereich durch Probleme auffällt. Sie scheint die Trennung ihrer Eltern emotional wenig zu belasten. Mögliche Gründe hierfür können in Keshas sozialem Umfeld und ihren vielfältigen sozialen Kontakten gesehen werden, die bei Miley und Alex in dieser Form nicht bestehen. Hinzu kommt jedoch auch, dass Kesha im Gegensatz zu Miley weder körperliche noch gesundheitliche Defizite hat, die sie zusätzlich belasten, noch muss sie sich, wie Alex, allein gegen Personen des anderen Geschlechts behaupten.

Die gleichen familiären Umstände haben also verschiedene Auswirkungen auf das Leben und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, werden aber auch differenziert von diesen verarbeitet und beeinflussen darum deren emotionale Entwicklung auch unterschiedlich.

Auffallend ist, dass die besondere Situation offensichtlich einen starken familiären Zusammenhalt fördert. Jedes der Kinder hat zumindest zu einem anderen ein vertrautes Verhältnis und auch die Mutter bemüht sich, den Kindern ein behütetes und geordnetes Zuhause zu bieten. Ihren an sich selbst gestellten Ansprüchen kann sie aber nicht immer gerecht werden und den Kindern, neben den nötigen sachlichen Ressourcen, nicht immer die mindestens ebenso wichtige persönliche und emotionale Unterstützung zukommen lassen.

Die jeweiligen herausgestellten Besonderheiten der Kinder machen deutlich, dass es eine herausfordernde Aufgabe ist, den eigenen Platz in der eigenen, kinderreichen Familie zu finden. Auch wenn Familie Meier eng zusammenhält, ist auf Seiten der Kinder der Wunsch nach einer gewissen „Normalität“ erkennbar: Miley idealisiert ihren Vater und versucht, alle Enttäuschungen, die sie durch ihn erfahren hat, zu verdrängen. Dies führt sogar zu dem Wunsch, bei ihm leben zu können, wenngleich sie sehr an ihren Geschwistern und ihrer Mutter hängt. Das Mädchen kämpft gegen ihre Ängste und Sorgen an, indem sie mehr Kontrolle über sich selbst und über Entscheidungen – ihr Leben betreffend – zu erlangen versucht. Dies zeigt sich beispielsweise in ihrem Kampf gegen das ADS-Medikament und ihre Versuche, in zwischenmenschlichen Situationen andere zu

dominieren und zu belehren, auch um evtl. dem weiteren Verlust einer sozialen Beziehung entgegenzuwirken. Gleichzeitig versucht sie ihre körperliche Unterlegenheit durch ein schützendes Selbstbewusstsein und durch ihre Hilfsbereitschaft zu kompensieren.

Alex wünscht sich im Grunde stetig, dass sein Vater in die Familie zurückkehrt und zeigt im Gegensatz zu seiner großen Schwester Miley, welche eher darum bemüht ist, Konflikte aktiv und gewaltfrei zu lösen, eine Art Fluchtverhalten, das sich in einem Rückzug von jeglichen sozialen Kontakten äußert. Anerkennung holt er sich durch sein umfangreiches Wissen über naturwissenschaftliche Phänomene. Da seine Ängste und Sorgen von seinen Eltern nicht im vorhandenen Ausmaß wahrgenommen werden, erhält er kaum persönliche emotionale Unterstützung. In seiner ältesten Schwester hat Alex aber eine ZuhörerIn gefunden, der er sich anvertraut. Seine Mutter versucht Alex bezüglich seines aggressiven Verhaltens zu helfen, indem sie ihm eine kinesiologische Therapie anbietet.

Alex' Zwillingschwester Kesha hingegen hat es geschafft, sich mit ihren Lebensumständen zu arrangieren. Sie hat sich ein stabiles soziales Umfeld geschaffen – durch ihre Freunde und gute Kontakte in Schule und Kita. Ihre Freizeit nutzt sie für sportliche Aktivitäten. Das Verhältnis zu ihren Geschwistern ist in der Regel positiv, bis auf das mit zunehmendem Alter vermehrt auftretende Konkurrenzverhalten, welches unter Geschwistern aber durchaus natürlich ist. Auch mit ihren leiblichen Eltern pflegt sie einen liebevollen Umgang. Kesha scheint somit die Trennung ihrer Eltern am besten verarbeitet zu haben.

Als Frage ergibt sich aus dieser besonderen Familiengeschichte: Was kann eine Mutter, mit vier Kindern, zwei Scheidungen und einem fordernden Job, der den Lebensstandard der Familie sichert, daneben überhaupt noch leisten? Die Mutter selbst sagt: „Ich bin eben nicht die geborene Pädagogin“ (Wald 2010, 8). Darum bemüht sie sich, außerfamiliäre Institutionen mit den Aufgaben zu betrauen, von denen sie weiß, dass sie diese selbst nicht bewältigen kann.

Fest steht, Familie Meier ist eine besondere Familie, deren Besonderheit von verschiedenen Personen unterschiedlich betrachtet und bewertet wird. Frau Mei-

er übersieht möglicherweise aufgrund ihres Wunsches, ihre Familie möglichst positiv nach außen zu präsentieren, wichtige Bedürfnisse ihrer Kinder. Zu vermuten ist daher auch, dass mehr Stabilität in den persönlichen Beziehungen, weniger externe, förderliche Freizeitaktivitäten und mehr Zeit miteinander eine positive Auswirkung auf die Kinder haben könnten. Dies scheint der Wunsch aller drei porträtierten Kinder zu sein, obwohl sie doch so unterschiedlich sind.

6 Literatur

- Gottschlich, Janina (2010): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des neunjährigen ALEX beim Übergang von der 3. in die 4. Klasse einer Grundschule im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Klein, Sandra (2010): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 13-jährigen Miley in der 7. Klasse einer Realschule und deren Wiederholung im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Nachtigäller, Petra (2008): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der elfjährigen Realschülerin „Trina Blocksberg“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Reif, Jessica (2008): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 7-jährigen Grundschülers Finn Blocksberg im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Wald, Kerstin (2010): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der neunjährigen Kesha beim Übergang von der 3. in die 4. Klasse einer Grundschule im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Wolfram, Sarah (2008): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der siebenjährigen „Katharina Blocksberg“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Das Leben in einer Patchwork-Familie

Im Rahmen des Projektes LISA&KO bekamen wir, Anne Klein und Catharina Kröker, das Geschwisterpaar Sarah und Justus Jonas Heinz zugeteilt. Die leiblichen Geschwister waren zum Erhebungszeitpunkt seit etwa einem Jahr Teil einer Patchwork-Familie. Im Folgenden sollen sich daraus ergebende Probleme, aber auch Chancen dieser besonderen Konstellation dargestellt werden.¹

1 Beschreibung der aktuellen Familiensituation – „Wir sind so ein richtiger Patchwork-Haufen!“

Mit diesem sehr treffenden Zitat leitet die Mutter von Sarah und Justus Jonas bei unserem ersten Treffen ihre Erklärungen zu den etwas komplizierten Familienverhältnissen ein. Der Begriff „Patchwork-Familie“ entstand in Anlehnung an eine Technik der Textilgestaltung, bei der verschiedenste Stoffe und Materialien mosaikartig zusammengefügt werden. Als Bezeichnung für eine neue Form des Familienlebens ersetzt der Begriff „Patchwork-Familie“ den negativ behafteten Ausdruck der „Stieffamilie“. Mittlerweile lebt jede siebte Familie in Deutschland als Patchwork-Familie.² So ist auch unsere LISA&KO-Familie ein „bunter Flickenteppich“, zusammengenäht aus den unterschiedlichsten Persönlichkeiten. Dennoch versteht sie sich als Einheit, und ihre Mitglieder geben sich bei der Wahl der Pseudonyme den gemeinsamen Familiennamen „Heinz“ – obwohl die Mutter von Sarah und Justus Jonas und ihr neuer Lebensgefährte in keiner rechtsverbindlichen Beziehung zueinander stehen. Nina Heinz (34) lebt mit ihren beiden leiblichen Kindern, Justus Jonas (7) und Sarah (10), zum Erhebungszeitpunkt Anfang 2011 seit etwa einem Jahr mit ihrem Lebensgefährten Luca (52) und dessen Tochter aus erster Ehe, Sophie (17), in seinem Haus in Neustadt. Lucas erste Frau ist bei der Geburt von Sophie gestorben, aus zweiter Ehe stammt noch sein Sohn Max (14), der jedoch bei seiner leiblichen Mutter lebt und nur die Wochenenden bei der Familie Heinz verbringt. Obwohl die Familie

¹ Die zeitlichen Angaben beziehen sich auf die erste Jahreshälfte im Jahr 2011. Der Beitrag beruht auf Klein (2011a, b) und Kröker (2011a, b).

² Vgl. <http://www.eltern.de/familie-und-urlaub/familienleben/patchwork-familie.html> (Zugriff am 30.12.2011).

in dieser Konstellation erst seit einem Jahr zusammen lebt, haben sich alle Beteiligten sehr gut mit der neuen Familiensituation arrangiert. Sie pflegen einen sehr offenen Umgang miteinander; dies zeigt sich sowohl in schwierigen Situationen –beispielsweise stellte der gerichtliche Konflikt mit dem leiblichen Vater kein Tabuthema in der Familie dar – als auch in der Art und Weise, wie sie sich ihre Liebe und Verbundenheit zeigen. Die Patchwork-Familie ist für die Kinder nun nach dem Leben in der Kernfamilie zusammen mit dem leiblichen Vater und nach einer kurzen Zeit in einer mononuklearen Familie, in der sie nur mit der Mutter zusammenlebten, die dritte Art der Familienstruktur innerhalb von vier Jahren. Auf die unterschiedlichen Auswirkungen der wechselnden Lebensumstände auf Justus Jonas und Sarah gehen wir im Folgenden näher ein.

Der Kontakt zum leiblichen Vater der beiden Kinder brach kurz nach dem Umzug zu Luca Heinz ab. Während Justus Jonas sehr negativ über seinen Vater spricht, nimmt Sarah ihn im Gespräch in Schutz und zeigt ein auffälliges Verhalten; so lacht sie hysterisch oder wechselt abrupt das Thema, wenn von ihrem leiblichen Vater gesprochen wird. Die Mutter ist der Meinung, dass Justus Jonas im Vergleich zu Sarah nie eine Beziehung zu seinem leiblichen Vater gehabt habe. Für ihn sei es daher auch nicht schlimm, dass zum Vater und dessen Verwandtschaft kein Kontakt mehr bestehe. Obwohl Sarah betont, dass sie froh über die Scheidung ihrer Eltern sei, leidet sie doch mehr darunter als ihr kleiner Bruder. Dies liegt unserer Meinung nach zum einen daran, dass Sarah zum Trennungszeitpunkt bereits sieben Jahre alt war, die Situation differenzierter wahrgenommen hat und auch zu ihrem Vater ein innigeres Verhältnis pflegte. So versuchte sie beispielsweise Justus Jonas in einem Gespräch zu belehren: „An einer Trennung haben immer zwei Personen schuld“ (Kröker, 2011b, 49). Zum anderen liegt es aber auch daran, dass die Persönlichkeiten von Sarah und Jonas sehr gegensätzlich sind.

Sarah kann sehr schüchtern, zerbrechlich und zurückhaltend wirken, was durch ihre zierliche Statur noch verstärkt wird. Sie braucht länger, um Hemmungen abzubauen und mit Fremden ins Gespräch zu kommen, öffnet sich dann aber schnell. Auffallend ist auch, dass sie sich in verschiedenen Situationen nicht gegen ihren kleinen Bruder durchsetzen kann. Ihr Wunsch nach Harmonie und

Frieden mag jedoch ein Indiz dafür sein, dass sie sehr unter den lange andauernden Streitigkeiten zwischen ihren Eltern gelitten hat.

Justus Jonas dagegen ist sehr aufgeschlossen und lebhaft. Sein Temperament, sein akribischer Perfektionismus und sein starker Wille bringen seine Mutter immer wieder zur Verzweiflung. Sein rebellisches Verhalten stellt jedoch keine Abgrenzung gegen seine Mutter dar. Mit seinem sturen Verhalten gegenüber seiner Mutter möchte er sie nicht angreifen, denn beide sind sich ihrer gegenseitigen Liebe bewusst. Er pflegt ein gutes und sehr inniges Verhältnis zu all seinen Familienangehörigen. Bei der Nennung seiner fünf liebsten Freizeitbeschäftigungen setzt er seine Familie an zweite Stelle, hinter sein Hobby Fußball. Als Nesthäkchen der Familie sowie durch sein Asthmaleiden besitzt er einen gewissen Sonderstatus, der ihm so manche Vorteile verschafft. So lässt Nina ihm mehr durchgehen, als sie dies bei Sarah oder den anderen Geschwistern tut, wie Nina und Luca im Elterninterview erklärten (vgl. Kröker, 2011b, 125).

2 Neue Bezugspersonen – „Da blickt man schon gar nicht mehr durch, gell?“

Durch die häufig wechselnden Familienkonstellationen sind Sarah und Justus Jonas es gewohnt, sich schnell auf neue Bezugspersonen einzulassen, aber auch mit abrupten Kontaktabbrüchen zu leben. So wurde der Kontakt zu Verwandten und Bekannten der väterlichen Seite komplett abgebrochen, obwohl Sarah, Justus Jonas und Frau Heinz nach der Trennung in das Nachbarhaus der Großeltern väterlicherseits einzogen.

Aber bereits in der Kernfamilie waren Kontaktabbrüche keine Seltenheit. So erzählt Sarah bei der gemeinsamen Betrachtung von Familienfotos von ihrer ersten Patentante, der Exfreundin ihres Onkels väterlicherseits. Die neue Freundin ihres Onkels wurde dann zu ihrer zweiten Patentante und nach der Trennung ihrer Eltern bekam sie eine dritte Patentante, ihre Cousine mütterlicherseits. Sarah selbst äußert bei der Darstellung dieser Verhältnisse den Satz: „Da blickt man schon gar nicht mehr durch, gell?“ (Klein, 2011a, 7).

Durch den Kontaktabbruch zur väterlichen Seite haben Sarah und Justus Jonas zwar viele Freunde und Beziehungen verloren, doch die Bildung der Patchwork-

Familie brachte wiederum neue, wichtige Bezugspersonen in das Leben der beiden Geschwister. So ist für Sarah, die sich auf der Schwelle zwischen Kind- und Teenager-Sein befindet, die 17-jährige Sophie zu einer wichtigen Person und zum Vorbild geworden.

Justus Jonas, der die väterliche Seite stärker ausgeblendet hat, hat vor allem in Luca eine neue Bezugsperson gefunden. Er bezeichnet ihn als „Papa“, idealisiert sein Verhalten und trennt bei seinen Erzählungen die Vaterfigur in seinen „neuen“ und seinen „richtigen Vater“. Den leiblichen Vater bezeichnet er nicht als „Papa“ sondern nennt ihn beim Vornamen, und er äußert sich sehr negativ über ihn. Luca kümmert sich intensiv um Justus Jonas und verbringt viel Zeit mit ihm. Er hat für ihn die Vaterfigur neu besetzt.

Es sollte jedoch auch deutlich gemacht werden, dass nicht nur die kleineren Geschwister neue Bezugspersonen dazu gewonnen haben, sondern auch die anderen Familienmitglieder vom Zusammenleben profitieren. Luca ist der Meinung, dass sich Sophie zum Positiven verändert hat: „Der Sophie tut das auch so gut, die ist ‘en ganz anderer Mensch geworden“ (Klein, 2011a, 13). Durch den frühen Verlust ihrer leiblichen Mutter fehlte Sophie lange Zeit eine Mutterfigur, die sie nun in Nina gefunden hat.

3 Positive Aspekte der Patchwork-Familie – „Ich finde das gut, so wie es ist!“ oder „Gut, dass wir umgezogen sind!“

Wie aus den in der Überschrift genannten Zitaten deutlich wird, bewerten sowohl Sarah: „Gut, dass wir umgezogen sind!“ (Kröker 2011b, 125), als auch Justus Jonas: „Ich finde das gut, so wie es ist!“ (Klein 2011b, 230), das neue Zusammenleben der Patchwork-Familie sehr positiv: Beide Kinder haben neue Bezugspersonen gewonnen, die sie als Vorbilder erleben. Insgesamt ist es aus entwicklungspsychologischer Sicht wichtig, dass ein Kind sowohl männliche als auch weibliche Ansprechpartner hat.

Familie Heinz hat mit offener Kommunikation und liebevollem Umgang einen guten Weg gefunden, allen in der neuen Patchwork-Familie gerecht zu werden. Auch Regeln und Absprachen werden klar kommuniziert und erleichtern das Zusammenleben. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Verteilung von Aufga-

ben im Haushalt, wo jedes Kind dem Alter entsprechende Aufgaben zu erledigen hat. Hierbei ist Sophie eine große Hilfe für Nina, da sie häufig das Kochen und den Hausputz übernimmt.

Die positiven Auswirkungen stellen sich aber nicht nur auf ideeller Ebene dar, sondern auch materiell profitieren Justus Jonas und Sarah von der Patchwork-Situation. Der neue Wohnraum der Kinder bietet ihnen neben dem eigenen Zimmer einen großen Garten sowie weitere Spielzimmer und eine Vielzahl an Unterhaltungselektronik. Durch den Ingenieursberuf von Luca haben Nina und ihre Kinder einen höheren Lebensstandard als zuvor. Als alleinerziehende Mutter mit einer Halbtagsstelle wäre es ihr nicht möglich gewesen, Urlaube, sehr teure Geschenke, Konzertbesuche und Markenkleidung zu finanzieren.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die verbesserte Wohnsituation, ein reflektierter Umgang mit der Patchwork-Situation sowie der Gewinn der neuen Bezugspersonen sich positiv auf Sarah und Justus Jonas auswirken.

4 Probleme und Schwierigkeiten mit der neuen Situation – „In Sarah brodelte es“ und „Der hat das auch mehr ausgeblendet“

Trotz aller positiven Seiten, die das neue Familienleben mit sich gebracht haben, sind doch auch die Schwierigkeiten und Probleme stets präsent. Nach langen Streitigkeiten, welche die Kinder häufig direkt miterlebt haben, wurde dem leiblichen Vater zunächst eine Umgangspflicht auferlegt. Der Kontakt wurde dann aber nach einer heftigen Auseinandersetzung, bei der der Vater in Anwesenheit der Kinder Nina mit den Worten anschrie, dass sie ihre „Scheiß-Blagen jetzt hier abholen“ (Klein, 2011a, 15) könne, komplett abgebrochen. Aufgrund dieser Begebenheit ist es nicht verwunderlich, dass bei dem Geschwisterpaar eine offene Abneigung gegen den leiblichen Vater zu spüren ist. Dennoch scheinen beide mit diesem Konflikt unterschiedlich umzugehen. Sarah spricht wenig darüber, dennoch merkt man ihr an, dass das Erlebte in ihr arbeitet. In der Schule wirkte sie oft nachdenklich und abwesend; wurde die „Vater-Thematik“ angesprochen, reagierte sie oft, wie schon erwähnt, mit einem unangemessen hysterischen Lachen. „In Sarah brodelte es“ (Klein, 2011a, 35) fasste die Mutter das Verhalten ihrer Tochter unserer Meinung nach sehr treffend zusammen. Sarahs Unsicher-

heit wird auch durch das Verhalten der Großeltern väterlicherseits noch einmal geschürt, die nur noch ihr Geburtstagsgrüße zukommen ließen, Justus Jonas jedoch nicht. Diese Tatsache stimmte Sarah trauriger als ihren Bruder. Justus Jonas hat anscheinend mit der Vergangenheit abgeschlossen. Er bezeichnet seinen Vater und die Großeltern väterlicherseits als „alter Vater und alte Oma und Opa“ (Kröker, 2011b, 28), womit er zum Ausdruck bringt, dass er den neuen Lebensgefährten und dessen Familie nun auch als seine Familie betrachtet. Auch benutzt er oft Schimpfwörter für seinen leiblichen Vater. Er verarbeitet den Konflikt jedoch nicht, sondern verdrängt das Erlebte, wie die Mutter vermutet: „Der hat das auch mehr ausgeblendet als Sarah“ (Kröker, 2011b, 121). Dass die Scheidung auch physische Auswirkungen auf die Kinder hat, scheint naheliegend, wenn man bedenkt, dass Sarah unter heftigen Migräneattacken leidet, die besonders in Stresssituationen auftreten, und auch Justus Jonas‘ Schlafstörungen könnten ihre Ursache in dem Konflikt mit dem leiblichen Vater haben.

Der durch den Umzug bedingte Schulwechsel gestaltet sich für Sarah ebenfalls problematischer als für Justus Jonas, da sie mitten im Schuljahr in eine neue Klasse kam, mit einer neuen Klassengemeinschaft sowie einem für sie neuen Unterrichtsstil konfrontiert wurde. Justus Jonas dagegen wechselte „nur“ den Kindergarten und wurde erst im darauf folgenden Sommer eingeschult. Aufgrund seiner offenen Art bereitet ihm die Umstellung generell weniger Schwierigkeiten.

Anpassungsschwierigkeiten an die neue Situation tauchen jedoch nicht nur bei Sarah und Justus Jonas auf. Auch Nina und Luca müssen daran arbeiten, ihre Rollen neu zu definieren. Während Nina immer wieder als alleinerziehende Mutter agiert, die ihre Kinder besonders stark in Schutz nimmt (Klein, 2011a, 38; Kröker, 2011b, 26), handelt Luca in Erziehungsfragen entspannter. Durch seine Ruhe, Gelassenheit und Lebenserfahrung relativiert er oftmals die impulsive Art seiner Lebensgefährtin. Familie Heinz legt insgesamt großen Wert auf einen offenen Umgang miteinander, um aufkommende Konflikte im direkten Gespräch zu klären. Wie dieser Abschnitt zeigt, ist die Situation für Sarah und Justus Jonas oft nicht leicht.

5 Zukunftsperspektiven – „Entweder es klappt, oder es klappt nicht“

Das Leben in einer Patchwork-Familie erfordert von allen Familienmitgliedern große Flexibilität und Kompromissbereitschaft.³ Zwischenmenschliche Spannungen aufgrund von neuen Strukturen, unterschiedlichen Erziehungsstilen und gegensätzlichen Persönlichkeiten bleiben nicht aus. Familie Heinz, die zum Erhebungszeitraum seit etwa einem Jahr zusammenlebt, meistert die neue Situation aus unserer Sicht bisher sehr gut. Es bleibt zu wünschen, dass die Familie weiterhin so bewusst an einem gelingenden Zusammenleben arbeitet. Denn trotz vieler Schwierigkeiten arrangieren sich die Kinder sehr gut mit dem neuen „Patchwork-Leben“. Jedoch bestehen Zweifel, ob sie ein erneutes Auseinanderreißen der Familie noch einmal verkraften würden.

Wie wir in der Zusammenarbeit mit Nina erfahren mussten, neigt sie zu Wechselhaftigkeit und Wankelmut. Daher fragen wir uns, wie lange sie ihren Kindern diese derzeitig vorhandene Stabilität bieten kann.

Wir wünschen Sarah und Justus Jonas, dass es ihnen gelingt, das bisher Erlebte zu bewältigen und angemessen zu verarbeiten. Auch hoffen wir, dass sie in ihrer Patchwork-Familie langfristig ein stabiles Umfeld haben werden.

6 Literatur

Klein, Anne (2011a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Viertklässlerin Sarah im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät II Universität Siegen.

Klein, Anne (2011b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Viertklässlerin Sarah im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät II Universität Siegen.

Kröker, Catharina (2011): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des siebenjährigen Justus Jonas im 1. Schuljahr im Kontext seiner persön-*

³ vgl. http://www.renate-kellendonk.de/beratung_patchworkfamilien.html (Zugriff am 30.12.2011).

lichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät II Universität Siegen.

Kröker, Catharina (2011b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des siebenjährigen Justus Jonas im 1. Schuljahr im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Fakultät II Universität Siegen.*

II Kinder im Vergleich

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulerfolg im Anfangsunterricht

1 Einleitung

In der aktuellen Diskussion wird immer wieder davon gesprochen, dass Kinder der Unterschicht gegenüber Kindern der Mittel- und Oberschicht im Bildungssystem benachteiligt sind. PISA 2000 hat gezeigt, dass in keinem anderen Teilnehmerstaat die schulischen Erfolge so sehr von den sozialen Hintergründen der Schüler abhängen wie in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Baumert/Cortina/Leschensky 2008, 127; Schwippert/Bos/Lankes 2003, 299). Vor allem das dreigliedrige Schulsystem der Sekundarstufe, an dem in unserem Land trotz zunehmender Kritik noch immer festgehalten wird, produziert nach derzeitigem Forschungsstand schichtspezifische Effekte (vgl. Geißler 2002, 358). „Aufgrund des engen Zusammenhangs des Schulerfolgs mit der sozialen Herkunft führen die Auslesemechanismen zu einem hohen Maß an sozialer – und ethnischer – Segregation“ (ebd.). Es konnte gezeigt werden, dass Kinder unterer sozialer Schichten an diesem Scheidepunkt des Bildungsweges oftmals eine Benachteiligung erfahren. Sie erhalten bei gleichen Leistungen häufiger als Kinder der Mittel- und Oberschicht eine Empfehlung zur Hauptschule (vgl. Becker/Lauterbach 2008, 24f.). Im Jahr 2000 waren es beispielsweise 41 % der 15-jährigen Arbeiterkinder, die eine Hauptschule besuchten, während 52 % aus der oberen Dienstklasse das Gymnasium besuchen durften (vgl. Geißler 2002, 349).

In der Literatur werden über die benachteiligenden Selektionsmechanismen hinaus noch weitere inner- und auch außerschulische Faktoren diskutiert, die sich negativ auf die Bildungschancen von Kindern unterer sozialer Schichten auswirken können. Beispielsweise wirft man der schulischen Umwelt vor, sie sei eine mittelschichtorientierte Umwelt (vgl. Baumert/Cortina/Leschensky 2008). Sowohl die Sozialisationsformen als auch die Curricula, mit denen Schüler im Schulalltag konfrontiert werden, seien stärker am Alltag von Mittel- und Oberschichtkindern orientiert als an dem von Unterschichtkindern (vgl. ebd.; Geißler 2002, 358). Darüber hinaus scheint es häufig vorzukommen, dass Schüler unter-

rer sozialer Schichten bei gleichen Leistungen schlechter bewertet werden als ihre Mitschüler der Mittel- und Oberschicht. Studien zur Notenvergabe deuten darauf hin, dass Lehrer bei der Bewertung von Kindern gewollt oder ungewollt Kriterien einfließen lassen, die Kinder aus unteren Schichten benachteiligen (vgl. Geißler 2002, 349).

Im außerschulischen Bereich sind mögliche Ursachen für die schulische Benachteiligung von Unterschichtkindern besonders darin zu sehen, dass sie innerhalb ihrer Familie oftmals eine Erziehungsumwelt erleben, die sich von der schulischen Erziehungsumwelt deutlich unterscheidet. Sowohl der Erziehungsstil der Eltern als auch ihre Bildungsentscheidungen (*Sekundärer Herkunftseffekt* nach Boudon¹) sind maßgeblich geprägt von dem jeweiligen sozio-ökonomischen Status und den daraus resultierenden Lebensverhältnissen (vgl. Geißler 2002, 355-357; Becker/Lauterbach 2008, 15ff., 32f.; Mägdefrau 2002, 169). Da die schulische Umwelt weitgehend mit den Werten und Normen der Mittel- und Oberschicht konform geht (s. o.), erleben Kinder aus unteren sozialen Schichten oftmals eine unzureichende Passung zwischen familiären und schulischen Werten und Sozialisationsformen. Neben den fachlichen Anforderungen sehen sie sich damit in der Schule auch besonderen sozialen Anforderungen ausgesetzt, da sie sich in fremde Sozialstrukturen einfügen und neue Umgangsformen erlernen müssen. „Für ‚bildungsferne Milieus‘, die über ihre eigenen lebensweltlichen Bildungsstrategien verfügen, ergeben sich strukturelle Konflikte in den ‚Passungsverhältnissen‘ von Schule und familialer Lebenswelt“ (Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau u.a. 2004, 53). Darüber hinaus fördern Eltern oberer Schichten den Schulerfolg ihrer Kinder stärker als Eltern der Unterschicht (*Primärer Herkunftseffekt* nach Boudon²), indem sie sich intensiver um schulische Probleme kümmern und dabei – im Gegensatz zu Eltern der Unterschicht – meistens in engem Kontakt mit der Schule stehen (vgl. Geißler 2002, 357). Außerdem ist auch davon auszugehen, dass allein der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt in sozio-ökonomisch besser gestellten

¹ Mit *sekundären Herkunftseffekten* sind schichtspezifische Bildungsentscheidungen der Eltern gemeint. Eltern der Mittel- und Oberschicht sind sehr bestrebt, ihren sozialen Status zu behalten oder zu verbessern, weswegen sie von Anfang an hohe Abschlüsse für ihre Kinder anvisieren. Für die häufig bildungsferne Arbeiterschicht ist hingegen die soziale Distanz zu höheren Schulformen zu groß. Aus Unsicherheit entscheiden sie sich auch bei guten Leistungen ihrer Kinder eher für eine Schulform der unteren Kategorie (vgl. Geißler 2002, 357).

² Mit *primären Herkunftseffekten* sind die elterlichen Bemühungen um Förderung ihrer Kinder gemeint (vgl. Geißler 2002, 357).

Familien „die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen [fördert], die den Schul- und Studienerfolg der Kinder begünstigen“ (ebd., 355). Die Sozialisation im Elternhaus zählt somit zu den „wichtigsten Ursachen von Bildungsungleichheiten“ (Becker/Lauterbach 2008, 28).

Die Mehrzahl der Studien, die sich bislang mit der Benachteiligung von Schülern unterer sozialer Schichten beschäftigt haben, konzentrierte sich auf die benachteiligende Wirkung des Übergangs von der Grund- zur Sekundarschule. Im Rahmen des Projektes LISA&KO entstand angesichts dieser Forschungslage die Frage, ob eine Benachteiligung bestimmter Bildungsschichten nicht auch schon zu einem früheren Zeitpunkt – nämlich beim Übergang von der Familie bzw. der Vorschulerziehung in die Schule – stattfindet.³ Um der Frage nachzugehen, inwiefern schon im *Anfangsunterricht* schichtspezifische Unterschiede in den Bildungschancen vorliegen, wurden im Rahmen einer Querauswertung die Ergebnisse entsprechender Fallstudien⁴ miteinander verglichen (vgl. Bernshausen 2005). Aus dieser Studie werden im Folgenden zwei Fälle vorgestellt und miteinander verglichen, um exemplarisch zu zeigen, wie unterschiedlich die Wirkung sozio-ökonomischer Bedingungen auf den Schulerfolg im Anfangsunterricht aussehen kann – abhängig von den konkreten Lebens- und Lernbedingungen im familiären Umfeld und den persönlichen Voraussetzungen der Kinder.

³ In diesem Zusammenhang ebenfalls interessant sind Überlegungen zur kumulativen Wirkung von Benachteiligungen (vgl. dazu Brügelmann 2009).

⁴ Zum Zeitpunkt der Arbeit im Jahr 2005 standen 121 Fallstudien aus dem Projekt LISA&KO zur Verfügung. Für die Querauswertung wurden insgesamt zehn Fallstudien ausgewählt. Ein entscheidendes Kriterium für die Fallauswahl war das Alter der Kinder. Sie mussten zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen fünf und acht Jahren alt sein und zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwischen acht und elf Jahren. So war es möglich, aus den vorliegenden Fallstudien den Erfolg der Kinder im Anfangsunterricht herauszufiltern. Außerdem wurde bei der Auswahl der Fälle natürlich darauf geachtet, dass möglichst solche Fälle miteinander verglichen werden, die unter unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen aufwachsen. Für den hier vorliegenden Artikel wurden zwei Fälle aus der Querauswertung ausgewählt, zu denen jeweils zwei Fallstudien verfasst wurden (vgl. Riedl 2000, Kuhlmann 2003, Kühnhenrich 2001, Keppel 2003).

2 Falldarstellungen

2.1 Jasmin – erfolgreich trotz ungünstiger Bedingungen im familiären Umfeld

Ergebnisse der ersten Fallstudie

Jasmin ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebungen acht Jahre alt und besucht die zweite Klasse einer Grundschule in ihrem Stadtteil. Sie lebt mit ihrer Mutter in einer kleinen Dreizimmerwohnung eines Mehrfamilienhauses. In dieser Wohnung steht Jasmin ein eigenes Zimmer zur Verfügung. Ihre Mutter absolvierte das Fachabitur und erlernte anschließend den Beruf der Einzelhandelskauffrau. Zum Zeitpunkt beider Erhebungen ist sie jedoch arbeitslos und versucht „ihren Lebensunterhalt neben der Sozialhilfe durch geringfügig bezahlte Jobs zu bestreiten“ (Riedl 2000, 9). Aufgrund der Nebenjobs ist die Mutter nur selten zu Hause und Jasmin ist oft allein. In Zeiten, in denen die Mutter jedoch nicht arbeiten muss, ist sie besonders häufig mit ihrer Tochter zusammen.

Jasmins leiblicher Vater spielt im Leben des Mädchens nur eine unbedeutende Rolle. Die Mutter trennte sich von ihm, als Jasmin ein halbes Jahr alt war, da er starke Alkoholprobleme hatte. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung hat Jasmin nur ab und zu telefonischen Kontakt zu ihm. Der Vater hat nach seinem Hauptschulabschluss keine Ausbildung gemacht und ist zur Zeit der Erhebung ebenfalls arbeitslos. Er kann daher für Jasmin und ihre Mutter keine Unterhaltszahlungen leisten. Nach der Trennung von Jasmins Vater heiratete die Mutter ein weiteres Mal. Sie ließ sich aber nach zwei Jahren wieder scheiden, da ihr zweiter Mann zu körperlicher Gewalt neigte. Jasmins Mutter stellt für Jasmin somit die einzige beständige Bezugsperson dar. Da die Mutter die einzige Person ist, mit der Jasmin häufig zusammen ist, ist sie für ihre Tochter auch das einzige Vorbild. Jasmin zeigt bereits Verhaltensweisen, die direkt auf das Vorbildverhalten der Mutter zurückführbar sind, wie zum Beispiel mangelnden Sinn für Ordnung. Nach Ansicht der Verfasserin dieser Fallstudie ist Jasmin „zu keiner kritischen Distanz ihrer Mutter gegenüber in der Lage. Sie übernimmt unreflektiert die Eigenschaften der Mutter“ (ebd., 74). In Folge der Lebenssituation der Familie und der daraus resultierenden prekären finanziellen Lage wurde sie im Rahmen der Querauswertung der unteren Sozialschicht zugeordnet.

Trotz der schlechten finanziellen Lage stellt sich die technische Ausstattung der Familie als recht reichhaltig dar. In der Wohnung, in der sich Jasmin in ihrer Freizeit fast ausschließlich aufhält, befinden sich zwei Fernseher, zwei Videorekorder, eine Hifi-Anlage, ein Computer und ähnliche elektronische Wertgegenstände. Jasmin selbst besitzt darüber hinaus auffallend viele Spielsachen und Kleidungsstücke. Auch Bücher sind in der Wohnung in hoher Zahl vorhanden. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung – also im Alter von acht Jahren – besitzt Jasmin selbst bereits circa einhundert Bücher und nach eigenen Aussagen liest sie darin auch gerne. Jasmins Mutter besitzt ebenfalls einige Bücher, aber in den vorliegenden Fallstudien wird leider nicht erwähnt, inwieweit sie darin auch liest.

Die Verfasserin der ersten Fallstudie spricht davon, dass Jasmin eine „verhäuslichte Kindheit“ erlebt (vgl. ebd., 29 mit Bezug auf Zinnecker/Silbereisen 1998). Sie begründet diese Aussage damit, dass Jasmin den größten Teil ihrer freien Zeit in der Wohnung der Familie verbringt. Wenn Jasmins Mutter nicht zu Hause ist, darf das Mädchen keine Freunde empfangen und auch nicht andere Kinder besuchen. Stattdessen sieht sie in der Zeit sehr viel fern, wobei sie sich die Sendungen, die sie anschaut, selbst aussuchen darf. Den Computer der Familie darf Jasmin nur im Beisein der Mutter verwenden. Häufig muss sie in ihrer freien Zeit auch putzen, abwaschen, oder einkaufen statt Erfahrungen im Spiel mit anderen Kindern zu sammeln.

Jasmins Mutter wünscht sich, dass ihre Tochter möglichst früh selbstständig wird. Außerdem ist es ihr – vermutlich aufgrund eigener Erfahrungen – wichtig, dass ihre Tochter lernt, mit harten Schicksalsschlägen umzugehen. Darüber hinaus möchte sie ihr ein materiell unbeschwertes Leben bieten. Bei Regelverletzungen innerhalb des alltäglichen Miteinanders bleibt die Mutter zunächst ruhig und versucht, mit Jasmin über das Fehlverhalten der Tochter geduldig zu reden. Hinsichtlich schulischer Erfolge übt Jasmins Mutter keinen Druck auf die Tochter aus.

Nach Ansicht ihrer Lehrerin ist Jasmin eine unscheinbare und unsichere Schülerin. Sie braucht häufig die Bestätigung der Lehrerin, die der Ansicht ist, dass Jasmin eigentlich zu besseren Leistungen fähig wäre. Aufgrund der Unsicherheit würde sie Jasmin zur Zeit der ersten Erhebung „nicht für den Besuch eines

Gymnasiums einstufen [...], obwohl sie von ihrem Intellekt durchaus dazu in der Lage“ (ebd., 47) wäre.

Obwohl Jasmin sich insgesamt durch besonders gutes Benehmen auszeichnet, fällt der Lehrerin häufig ihre unordentliche und vergessliche Art auf. So vergisst die Schülerin häufig Hausaufgaben und Arbeitsmaterialien und kommt besonders im ersten Schuljahr oft zu spät zum Unterricht. Die Lehrerin führt dieses Verhalten darauf zurück, dass sich Jasmins Mutter zu wenig um ihre Tochter kümmern kann. Als problematisch stellt sich Jasmins Verhalten in der Schule außerdem auch dann dar, wenn zum Beispiel in Mathematik neue Lösungswege gefunden werden sollen. Dabei beteiligt sie sich nämlich nicht, sondern „nimmt eine Konsumhaltung ein“ (ebd., 67).

Die fachlichen Leistungen von Jasmin liegen im zweiten Schuljahr für eine Schülerin ihres Alters im durchschnittlichen Bereich. Den Tests nach, die im Rahmen des Projekts LISA&KO durchgeführt wurden, verfügt sie über eine durchschnittliche Konzentrationsfähigkeit und eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz. Im mathematischen Bereich erbrachte Jasmin in den durchgeführten Tests nur mittelmäßige bis schwache Leistungen. Im schriftsprachlichen Bereich punktete sie besonders mit ihrer guten Lesekompetenz. Aufgrund fehlender Sorgfalt machte sie jedoch auch in den Tests viele Rechtschreibfehler, weshalb die gesamten schriftsprachlichen Leistungen von der Verfasserin der ersten Fallstudie ebenfalls nur als mittelmäßig gewertet werden.

Veränderungen in der zweiten Fallstudie

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung ist Jasmin elf Jahre alt und besucht die fünfte Klasse eines Gymnasiums in ihrem Wohnort. Sie ist vor etwa einem halben Jahr gemeinsam mit ihrer Mutter in eine andere Wohnung umgezogen, da das Zimmer der alten Wohnung für sie zu klein geworden war. Die neue Wohnung liegt nur circa zweihundert Meter von der alten Wohnung entfernt. Der Umzug brachte somit keine größeren Veränderungen im Wohnumfeld für Jasmin mit sich.

Auch in der zweiten Fallstudie wird beschrieben, dass Jasmin ihre freie Zeit meistens allein oder gemeinsam mit ihrer Mutter verbringt. Zu ihrem leiblichen

Vater hat sie inzwischen keinen Kontakt mehr. Stattdessen hat sie vor kurzem einen neuen ‚Vater‘ bekommen. Jasmins Mutter hat nämlich „während eines zweiwöchigen Urlaubs im europäischen Ausland wieder neu geheiratet“ (Kuhlmann 2003, 14).

Jasmins Arbeitsverhalten in der Schule hat sich seit der ersten Erhebung offenbar deutlich verbessert. Ihre Mathematiklehrerin gibt an, dass sie regelmäßig ihre Hausaufgaben macht und gut in der Schule mitarbeitet. Darüber hinaus bezeichnet sie Jasmin als eine ordentliche und gewissenhafte Schülerin. Durch das gewissenhafte Arbeiten sind auch die Rechtschreibfehler der Schülerin zurückgegangen und ihre Schrift ist lesbarer geworden. Wie auch in der ersten Fallstudie hervorgehoben wurde, verfügt sie noch immer über besonders gute Fähigkeiten im Lesen und schneidet somit in fast allen schriftsprachlichen Bereichen sehr gut ab. Im Bereich der mathematischen Leistungen zeigt Jasmin ähnliche Stärken und Schwächen wie zur Zeit der ersten Erhebung: Sie kann besonders gut Aufgaben bearbeiten, deren Lösungswege sie schon kennt. Für das Finden neuer Lösungsstrategien fehlt ihr jedoch noch immer der „Forschergeist“ (ebd., 45).

2.2 Benedikt – Motivationsschwierigkeiten trotz anregender Umgebung

Ergebnisse der ersten Fallstudie

Benedikt ist sieben Jahre alt und wechselt während der ersten Erhebung vom Kindergarten in eine Gemeinschaftsgrundschule. Gemeinsam mit seinen Eltern und seiner zwei Jahre älteren Schwester wohnt er in einem Einfamilienhaus in einer ruhigen Wohngegend. Benedikts Eltern verfügen beide über die allgemeine Hochschulreife. Seine Mutter ist ausgebildete Industriekauffrau. Zur Zeit der Erhebung studiert sie jedoch seit circa zwei Jahren auf Lehramt. Während sie in der Universität ist, kümmert sich eine Tagesmutter um die beiden Kinder. Benedikts Vater arbeitet als Wirtschaftsingenieur in einer Automobilfirma. Er verlässt meistens schon vor dem Frühstück das Haus und kehrt erst abends zurück. Benedikt ist manchmal traurig darüber, dass sein Vater so selten zu Hause ist. In der Woche verbringt Benedikt somit mehr Zeit mit seiner Mutter als mit seinem Vater. Am Wochenende jedoch macht die Familie häufig gemeinsame Ausflüge,

bei denen sportliche Aktivitäten eine besondere Rolle spielen. Im Alltag scheint Benedikt für einen Jungen seines Alters bereits sehr selbstständig zu sein. Er wäscht sich morgens selbst und zieht sich auch alleine an. Seine Hausaufgaben macht er ebenfalls alleine. Diese werden anschließend jedoch von der Tagesmutter oder von seiner Mutter kontrolliert.

Das Haus der Familie ist durch seine drei Etagen relativ groß. Auch Benedikts Zimmer bietet mit 20 Quadratmetern Wohnfläche viel Platz. Das Haus ist außerdem mit einigen Besonderheiten ausgestattet: Im Keller befindet sich eine Sauna und das Arbeitszimmer der Eltern gleicht durch Geräte wie Computer mit Drucker, Faxgerät und Kopierer einem gut ausgestatteten Büro. Im Garten des Hauses gibt es eine Schaukel, eine Rutsche, einen Sandkasten und ein Baumhaus. „Das Gesamtbild vermittelt den Eindruck, dass dort eine relativ wohlhabende Familie wohnen muss“ (Keppel 2003a, 18). Angesichts der Berufe der Eltern sowie der materiellen Ausstattung des Hauses ist Benedikts Familie in die obere Mittelschicht einzuordnen.

Auch das ganz persönliche materielle Umfeld des Schülers ist sehr reichhaltig. In seinem Zimmer befinden sich neben mehreren größeren Spielsachen wie einem Drehkran, einer Ritterburg, einer Holzeisenbahn und einer Carrerabahn zahlreiche Kisten mit Kuscheltieren, Lego und anderen Kleinteilen. Auch der Computer im Arbeitszimmer steht ihm zur Verfügung; allerdings nur nach Absprache mit seinen Eltern. Außerdem besitzt Benedikt eine Musik-Kompaktanlage, viele Bücher, Zeitschriften, Kassetten und CDs. Da er sehr viel draußen spielt, hat er zudem ein Mountainbike, einen Cityroller, ein Skateboard und Inline-Skates.

Nicht nur in seinem Zimmer, sondern auch in mehreren anderen Räumen des Hauses befinden sich Bücher und Zeitschriften, zu denen Benedikt freien Zugang hat. Er sieht sowohl seine Eltern als auch seine Schwester häufig lesend oder schreibend. Vor allem Benedikts Mutter schreibt und liest, bedingt durch ihr Studium, sehr häufig. Wie die Verfasserin der ersten Fallstudie schreibt, ist auch „das Vorlesen fester Bestandteil (in) Benedikts Tagesablauf“ (Kühnhenrich 2001a, 104). Benedikts Vater liest ihm jeden Abend vor dem Zubettgehen etwas vor. Zusätzlich lesen auch andere Personen, wie die Tagesmutter und die Großeltern, beiden Kindern regelmäßig etwas vor. Mit mathematischen Inhalten

kommt Benedikt durch Gesellschaftsspiele, gemeinsame Einkäufe, die Hausaufgaben seiner Schwester und kleine Rechenspiele mit seinem Vater ebenfalls regelmäßig in Kontakt.

Benedikts Eltern achten sehr darauf, dass ihre Kinder nicht viel fernsehen. Wenn überhaupt, dann sollen sie nur sinnvolle Sendungen wie die „Sesamstraße“, die „Sendung mit der Maus“ oder Tierdokumentarfilme sehen. Benedikt besitzt auch die passenden CD-Rom-Lernspiele zu diesen Sendungen. Abgesehen von dem Fernsehkonsum der Kinder achten die Eltern jedoch in ihrer Erziehung vor allem darauf, dass ihre Kinder neben verschiedenen Pflichten auch genügend Rechte und Freiheiten haben. So erlauben sie Benedikt zum Beispiel das Fußballspielen in einem Verein, obwohl sie die damit verbundene Lebensart nicht mögen. Die Meinung der Kinder wird somit ernst genommen und ihre Wünsche werden in der Tagesplanung berücksichtigt.

Den Eltern ist es jedoch auch wichtig, dass die Kinder lernen, etwas Begonnenes zu Ende zu bringen. Als wichtige Erziehungsziele nannten sie darüber hinaus persönliche Selbstständigkeit, Lebensfreude und Achtung vor Mitmenschen. Ebenfalls bedeutsam in ihrer Erziehung – aber nicht ganz so wichtig – finden sie Ordnung und Disziplin, gute Umgangsformen, Urteilsfähigkeit und vielseitiges Wissen.

Für Benedikts Zukunft haben seine Eltern keine genauen Vorstellungen. Sie sind sich sicher, dass er seinen Weg finden wird und möchten ihn dann unterstützen. Sie stellen also keine großen Ansprüche an den zukünftigen schulischen oder beruflichen Erfolg ihres Sohnes, was auch aus folgendem Zitat hervorgeht: „Mich kotzen die Leute an, die so übermäßig ehrgeizig gegenüber ihren Kindern sind“ (vgl. Kühnhenrich 2001b, 328). Benedikt hätte von seinem Alter her bereits ein Jahr früher eingeschult werden können. Seine Eltern entschieden sich jedoch dagegen, da Benedikt zu dieser Zeit noch sehr verspielt war.

Vor seiner Einschulung freute sich Benedikt dann zunächst nicht besonders auf die Schule, da er keine Lust auf die damit verbundenen Verpflichtungen hatte. Generell ist er nur schlecht zu Tätigkeiten zu bewegen, die ihm keinen Spaß machen. Wider Erwarten gefällt es ihm dann aber in den ersten Schulwochen doch

ganz gut. Er macht gewissenhaft seine Hausaufgaben, ist ehrgeizig und möchte gute Noten bekommen.

In den von Kühnhenrich durchgeführten Tests zur Ermittlung der Konzentrationsfähigkeit und des Intelligenzquotienten erbrachte Benedikt in beiden Bereichen durchschnittliche Leistungen. Allerdings zeigte er eine geringe Arbeitsgeschwindigkeit. Zügig und konzentriert arbeitete er nur dann, wenn ihn eine Aufgabe interessierte.

Im schriftsprachlichen Bereich zeigte Benedikt häufig Desinteresse. Er hat auch vor seiner Einschulung nur selten nach Schrift gefragt und konnte bis dahin nur seinen Vornamen lesen und schreiben. Während der Tests in diesem Bereich war er sehr gelangweilt. Obwohl er in einer so schriftreichen Umgebung aufwächst, hat er offenbar nicht das Verlangen, auch lesen und schreiben zu können. Allerdings erbrachte er im Buchstabendiktat durchschnittlich und im Wiedererkennen von Buchstaben sogar überdurchschnittlich gute Leistungen.

Im mathematischen Bereich zeigt Benedikt zwar er im Alltag großes Interesse, hatte aber keine Lust die Aufgaben der jeweiligen Tests zu lösen. Aufgrund seiner Unlust mussten die Tests teilweise sogar abgebrochen werden. Was er an Leistungen erbrachte, lag jedoch im guten Bereich, so dass die Verfasserin der ersten Fallstudie seine Fähigkeiten im mathematischen Bereich insgesamt als relativ stark einschätzt. In den schriftsprachlichen Bereichen schätzt sie die verschiedenen Fähigkeiten als eher schwach bis mittelmäßig ein.

Veränderungen in der zweiten Fallstudie

Benedikt ist zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung acht Jahre alt und besucht die zweite Klasse der oben genannten Grundschule. Benedikts Mutter befindet sich inzwischen in der zweiten Ausbildungsphase zur Grundschullehrerin. Während Benedikts Eltern auf der Arbeit sind, kümmert sich noch immer die Tagesmutter um die beiden Kinder. Benedikt stehen in dem Haus der Familie inzwischen zwei Zimmer zur Verfügung; sein Spielzimmer ist nun vom Schlafzimmer getrennt.

Die Verfasserin der zweiten Fallstudie erwähnt mehrfach, dass Benedikts Eltern sich sehr um ihre Kinder kümmern und bezeichnet die Umgebung, in der Bene-

dikt aufwächst, daher als „förderlich“ (Keppel 2003a, 19). Die Eltern bieten ihren Kindern ihrer Ansicht nach Raum zur freien Selbstentfaltung und Interessensentwicklung. Am Wochenende macht die Familie Ausflüge in Museen oder geht weiterhin auch sportlichen Aktivitäten nach und in den Ferien werden gemeinsame Urlaube in verschiedenen Ländern gemacht.

Benedikts Mutter zeigt, wahrscheinlich bedingt durch ihren pädagogischen Beruf, ein besonderes Engagement für Benedikts schulische Bildung. Sie arbeitet als Vorsitzende des Fördervereins direkt mit der Schule zusammen und fördert Benedikt zu Hause, indem sie ihn bei den Hausaufgaben betreut oder ihm ermutigenden Zuspruch gibt, wenn er Probleme hat. Auch Benedikts Vater beantwortet ihm gern seine Fragen nach technischen Dingen und fördert ihn durch gemeinsames Rechnen und Lesen.

In Hinsicht auf Benedikts schulische Bildung kristallisieren sich auf Seiten der Eltern nun doch etwas anspruchsvollere Wünsche heraus. Sein Vater sagt nun: „Noch so zwei, drei Jahre [...] da ist er von uns noch sehr gut lenkbar und das werden wir auch voll nutzen mit dem Ziel, dass er auf eine höhere Schule gehen kann“ (Keppel 2003b, 394). Auch Benedikt selbst zeigt inzwischen den Wunsch, seinem Vater beruflich nachzueifern; er möchte später einmal Ingenieur werden.

In der Schule erbringt Benedikt insgesamt mittlere bis gute Leistungen. Er beteiligt sich an Unterrichtsgesprächen und macht im Unterricht nach Aussage der Lehrerin einen konzentrierten Eindruck. Sein größtes Problem ergibt sich jedoch noch immer aus der sonstigen Arbeitshaltung. Er selbst möchte zwar gerne ein guter Schüler sein, betrachtet die Schule aber häufig als notwendiges Übel und hat daher oft keine Lust, sich mit schulischen Inhalten zu befassen. Vermutlich könnte er von seiner Intelligenz her bessere Leistungen erbringen, wenn er nur motivierter wäre.

Im schriftsprachlichen Bereich hat Benedikt inzwischen viel dazu gelernt. Seine Lesekompetenz liegt zwar im unteren Durchschnittsbereich der Tests, seine Lehrerin hält sie jedoch für mittel bis gut. Benedikt kann geübte Texte flüssig lesen und durch die Verbesserung seiner Kompetenz interessiert er sich nun sogar mehr für das Lesen.

Im Schreiben liegt Benedikt nach den Testergebnissen im Durchschnittsbereich. Er fragt häufig nach der korrekten Schreibweise eines Wortes und erreicht besonders gute Ergebnisse in einem Test über orthografische Fähigkeiten. Er selbst sagt allerdings noch immer, dass ihm das Schreiben nur wenig Spaß macht.

Im mathematischen Bereich zeigt Benedikt weiterhin ein reges Interesse. Besonders in seiner alltäglichen Umwelt beschäftigt er sich gerne freiwillig mit Zahlen. Seine Lehrerin ist der Meinung, dass er in Mathematik besser ist als in Sprache. In den durchgeführten Tests schnitt er dennoch häufig unterdurchschnittlich ab, was vermutlich zum Teil mit Motivationsproblemen und geringer Arbeitsgeschwindigkeit, zum Teil aber auch mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben zusammenhing. Die Verfasserin der Fallstudie schätzt insgesamt sowohl seine schriftsprachlichen als auch seine mathematischen Fähigkeiten als mittelmäßig ein.

3 Fallinterpretationen⁵

3.1 Jasmin – erwartungswidrig erfolgreich

Jasmin lebt in Verhältnissen, in denen finanzielle Ressourcen aufgrund der beruflichen Lage der Eltern knapp sind. Diese Verhältnisse führen dazu, dass das Mädchen häufig alleine zu Hause ist, weil die Mutter mehrere Nebenjobs hat, um sich etwas zum Arbeitslosengeld dazu zu verdienen. Es scheint, dass Jasmin sich nur sehr selten mit Freunden trifft und ihre Freizeit hauptsächlich allein oder mit der Mutter verbringt. Jasmins Lernumfeld ist in Folge ihrer Lebenssituation sehr eingeschränkt. Die einzige Förderung durch die Mutter, die der Fallstudie zu entnehmen ist, besteht darin, dass diese ihrer Tochter häufig Bücher schenkt.

In ihren ersten Jahren als Schülerin zeigt Jasmin ein besonders unsicheres Verhalten. Dieses Verhalten ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie in ihrer Freizeit kaum mit Gleichaltrigen spielt und daher keine Erfahrungen damit hat, sich in einer Gruppe zu behaupten, wie es in der Schule notwendig ist. Jas-

⁵ Die dargestellten Zusammenfassungen der familiären Lebensbedingungen der beiden Kinder und ihrer Leistungen im schulischen Kontext ließen im Rahmen der Querauswertung einige Vermutungen darüber aufkommen, inwiefern die sozialen Hintergründe der Kinder ihren Schulerfolg in den ersten Jahren der Grundschulzeit beeinflusst haben könnten. Diese Vermutungen werden im Folgenden kurz dargestellt und erläutert.

min zeigt weiterhin in den ersten Schuljahren ein unordentliches und unzuverlässiges Arbeitsverhalten. Im ersten Schuljahr kommt sie häufig zu spät zur Schule. Möglicherweise ist Jasmins Mutter durch die verschiedenen Nebenjobs im Alltag überfordert und schafft es daher nicht, Jasmin zu zeigen, wie ein geregelter Alltag aussehen kann. Statt sich mit der schulischen Entwicklung ihrer Tochter auseinanderzusetzen, versucht Jasmins Mutter offenbar, ihr durch mehrere Nebenjobs ein reichhaltiges materielles Umfeld zu bieten. Da die Mutter Jasmin allein erzieht und nicht die finanziellen Möglichkeiten für eine Tagesmutter hat, ist das Mädchen in Abwesenheit der Mutter bei der Bewältigung des Schulalltags auf sich gestellt.

Ein weiteres Problem ergibt sich für Jasmin in der Schule aus ihrem „Konsumverhalten“ im Unterricht, das sie besonders im Fach Mathematik zeigt. Sie scheint kein Interesse daran zu haben, sich mit Neuem auseinanderzusetzen. In der zweiten Fallstudie wird ebenfalls erwähnt, Jasmin fehle der „Forschergeist“ (s.o.). Ihr Desinteresse an neuen Entdeckungen lässt sich möglicherweise auf die Freizeitgestaltung der Schülerin zurückführen. Statt mit anderen Kindern zu spielen und eigenaktiv die Welt zu entdecken, verbringt sie viel Zeit alleine vor dem Fernseher.

Die Tatsache, dass Jasmin sehr viele Bücher besitzt und bereits früh ein Interesse für das Lesen entwickelt hat, wirkt sich jedoch offenbar positiv auf ihren Schulerfolg aus. In beiden Fallstudien wird erwähnt, dass Jasmin besonders gute Fähigkeiten im Lesen zeigt.

In der zweiten Fallstudie wird dann beschrieben, dass sich Jasmins Arbeitsverhalten sehr verbessert hat. Sie besucht sogar inzwischen ein Gymnasium, obwohl ihre Klassenlehrerin ihr das zu Beginn der Grundschulzeit noch nicht zgetraut hatte. Innerhalb ihrer familiären Umwelt können keine auffallenden Veränderungen erkannt werden, die zu dieser Veränderung ihres Arbeitsverhaltens geführt haben könnten. Mögliche Gründe für die Veränderung können stattdessen in individuellen Persönlichkeitseigenschaften der Schülerin gesehen werden. Möglicherweise hat sie sich inzwischen an die Arbeits- und Sozialisationsformen der Schule gewöhnt, die ihr im ersten und zweiten Schuljahr vermutlich noch sehr fremd erschienen. Diese Gewöhnung an neue Begebenheiten wurde ihr wohl durch ihre vergleichsweise hohe Intelligenz erleichtert. Möglich er-

scheint auch, dass Jasmin durch das Vorbild der Mutter, die viel arbeitet, um ihren Lebensstandard aufzubessern, dazu motiviert wurde, ebenfalls durch harte Arbeit ihr Leben zu verbessern.

Zusammenfassend ist zu vermuten, dass Jasmins Probleme im Anfangsunterricht teilweise durchaus mit der mangelnden Förderung und Unterstützung in ihrem sozialen Umfeld zusammenhängen. Auch die Lebensumstände, die dadurch geprägt sind, dass Jasmin die meiste Zeit alleine und auf sich gestellt ist, haben vermutlich zu Schulbeginn zu einer Überforderung der Schülerin beigetragen. Diese Überforderung zeigte sich in Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit des Mädchens. Jasmin scheint es im Laufe der Zeit aber geschafft zu haben, sich an die Sozialisations- und Arbeitsformen der Schule anzupassen, so dass sie trotz ihrer sozialen Herkunft ein Gymnasium besuchen kann. Offenbar hat sie sich zu einer pflichtbewussten Schülerin entwickelt, was vor allem mit dem Streben nach einem besseren Leben zusammenhängen kann.

3.2 Benedikt – ungewohnte Verpflichtungen im Schulalltag

Benedikt wächst in einem sozialen Umfeld auf, welches ihm für die Bewältigung schulischer Anforderungen viele direkte und indirekte förderliche Impulse gibt:

Wie es als förderlich für den Schulerfolg erachtet werden kann, legen Benedikts Eltern besonderen Wert darauf, ihren Kindern Autonomie und Selbstständigkeit zu vermitteln. Sie nehmen Benedikt somit als eigenständige Person in seinen Wünschen sehr ernst und beteiligen ihn an der Gestaltung des gemeinsamen Alltags. Weiterhin zeigen sie ein besonderes Interesse daran, dass Benedikt ein erfolgreicher Schüler wird. Bereits im zweiten Schuljahr visieren sie für ihn eine „höhere Schule“ an. Dieses Verhalten der Eltern lässt auf den zweiten Herkunftseffekt nach Boudon schließen. Der primäre Herkunftseffekt, also die schichtspezifische Förderung durch das Elternhaus, stellt sich in Benedikts sozialem Umfeld ebenfalls so dar, wie es nach Boudon beschrieben wird: In oberen Schichten werden Kinder in schulischer Hinsicht besonders intensiv gefördert. Benedikts Eltern legen großen Wert auf einen bildungsorientierten Umgang mit ihren materiellen und finanziellen Ressourcen. Sie nutzen zum Beispiel ihren

Fernseher für das gemeinsame Anschauen von Tierdokumentarfilmen, kaufen ihrem Sohn CD-Rom-Lernspiele, gehen mit ihm in Museen und machen Urlaube in verschiedenen Ländern. Benedikt kann zusätzlich in seiner Umgebung auf viele Bücher zugreifen. Außerdem erhält er eine umfassende direkte Förderung durch die Hilfe bei schulischen Problemen und durch allabendliches Vorlesen und Rechenübungen mit seinem Vater. Benedikts Mutter arbeitet weiterhin intensiv mit der Schule zusammen und ist Vorsitzende des Fördervereins, wodurch sie in besonderer Weise an Benedikts schulischem Leben teilhat.

Interessant erscheint nun, dass sich bei Benedikt trotz der förderlichen Umgebung und zudem guter persönlicher Voraussetzungen Probleme im Anfangsunterricht einstellen. Zwar zeigt er im Alltag großes Interesse an verschiedenen schulrelevanten Themenbereichen wie zum Beispiel der Mathematik, doch sowohl in der Schule als auch in Testsituationen zeigt er sich oft desinteressiert und unmotiviert. Teilweise müssen Tests aufgrund seines Verhaltens sogar abgebrochen werden. Benedikts Interesse an fachlichen Inhalten scheint demnach nachzulassen, sobald er sich zu der Auseinandersetzung mit ihnen verpflichtet fühlt. Da ihm in seiner Familie viele Freiheiten gelassen werden, ist zu vermuten, dass er es nicht gewohnt ist, fremdbestimmte Anforderungen zu erfüllen. Möglicherweise ist das der Grund dafür, dass er mit Verpflichtungen im schulischen Alltag nicht umgehen kann.

Besonders auffällig erscheint angesichts der schriftreichen familiären Umgebung, in der Benedikt aufwächst, dass er sich vor der Einschulung kaum für Schriftsprache interessierte. Direkt nach der Einschulung zeigte Benedikt zunächst mehr Motivation im Umgang mit Schrift und anderen schulischen Inhalten. In der zweiten Fallstudie wird jedoch erneut von Benedikts Motivationsproblemen in diesem Bereich berichtet. Somit hat seine Begeisterung für schulisches Arbeiten leider nicht lange angehalten. Trotz allem sind Benedikts Leistungen in beiden Fallstudien im durchschnittlichen Bereich. Er könnte jedoch vielleicht bessere Leistungen erbringen, wenn er mehr Engagement bei der Bewältigung schulischer Anforderungen zeigen würde.

4 Zusammenfassung und Fazit

Auf den ersten Blick scheint es, dass sich für Benedikt in der Bewältigung schulischer Anforderungen gegenüber Jasmin einige Vorteile aufgrund seiner sozialen Herkunft und der damit verbundenen Lebenssituation ergeben. Beide Fälle sind jedoch bei einem Blick auf den Schulerfolg der Kinder in gewisser Weise als erwartungswidrig zu bezeichnen. Trotz nahezu idealer familiärer Bedingungen zeigt Benedikt Schwierigkeiten damit, sich auf die Arbeitsformen der Schule einzulassen. Jasmin hingegen schafft es, sich ungeachtet der eher ungünstigen familiären Umwelt – nach anfänglichen Schwierigkeiten – so gut in ihrer schulischen Umwelt einzuleben, dass sie von der Grundschule zum Gymnasium wechseln konnte. In der Fallanalyse wurde darauf hingewiesen, dass die überdurchschnittliche Intelligenz des Mädchens möglicherweise zu ihren besonderen Anpassungsleistungen beigetragen hat. Vielleicht ist es auch der Wunsch nach einem besseren Leben gewesen, der Jasmin dazu motiviert hat, sich in der Schule besonders anzustrengen. Sie hat es somit geschafft, sich in der schulischen Umwelt zurechtzufinden und dort gute Leistungen zu erbringen, obwohl sich die dort vorherrschenden Umgangs- und Arbeitsformen vermutlich sehr von denen in ihrem privaten Alltag unterscheiden.

Benedikt, dessen familiärer Alltag zumindest hinsichtlich vorherrschender Werte, Normen und Sozialisationsformen näher an dem der schulischen Umwelt zu liegen scheint, hat Schwierigkeiten damit, dass ihm in der Schule die Entscheidungsfreiheiten genommen werden, die er zu Hause hat. In der Schule ist er dazu verpflichtet, sich mit bestimmten Inhalten auseinanderzusetzen und diese – ihm unbekannte – Verpflichtung nimmt ihm offenbar die Lust. Ein Unterricht, in dem den Schülern mehr Entscheidungsfreiheit zugesprochen wird, könnte dieses Motivationsproblem möglicherweise lösen.

Die Frage, die angesichts beider Fälle unweigerlich aufkommt, ist die, wie sich die Wege der beiden Schüler wohl zukünftig entwickeln werden und welche Rolle das soziale Umfeld bei dieser Weiterentwicklung spielen wird. Wird Jasmin die Anforderungen des Gymnasiums weiterhin zufriedenstellend meistern, obwohl sie privat mit wenig Förderung und bescheidenen Wohn- und Lebensverhältnissen leben muss? Und wird Benedikt ‚nur‘ ein mittelmäßig guter Schü-

ler bleiben, obwohl seine Eltern ihm einen hohen Leistungsstandard vorleben, ihn bewusst fördern und sich für ihn eine „höhere Schule“ wünschen?

Auf diese Fragen können leider keine Antworten gegeben werden. Gezeigt werden konnte jedoch in diesem kurzen Einblick in ausgewählte Fälle des Projekts LISA&KO, dass die soziale Herkunft von Kindern deren Schulerfolge im Anfangsunterricht durchaus beeinflussen *kann*. Aber es zeigte sich auch, dass solche Einflüsse nicht determinierend sein müssen. Im Einzelfall wirken immer auch andere Faktoren auf den Schulerfolg des Kindes ein. Für die schulpädagogische Praxis ergibt sich aus diesem Ergebnis der Auftrag, stärker auf das Kind als Individuum zu blicken, anstatt es auf seine soziale Herkunft hin zu reduzieren. Unterschiedliche Kinder brauchen unterschiedliche Lehrmethoden und die soziale Herkunft ist nur ein Faktor von vielen, die das Kind in seinen Lernneigungen und -bedürfnissen prägen.

5 Literatur

- Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschensky, Achim (2008): *Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen*. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschensky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 53-130.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2008): *Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 11-45.
- Bernshausen (jetzt: Lenz), Janina (2005): *Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Anfangsunterricht – Konkretisierung ihres Einflusses am Beispiel ausgewählter Fälle aus dem Projekt LISA&KO*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Brügelmann, Hans (2009): *Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg - die kumulativen Folgen des Matthäus-Effekts*. In: *Grundschule aktuell*, H. 107 (September 2009), S. 7-9.
- Geißler, Rainer (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2008): *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 47-74.
- Keppel, Julia (2003a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des achtjährigen „Benedikt“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Keppel, Julia (2003b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des achtjährigen „Benedikt“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Kuhlmann, Bernhard (2003): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Fünftklässlerin „Leslie Annabell“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Kühnhenrich, Birgit (2001a): *Der Lernstand des Kindes „Benedikt“ vor Schulanfang im Kontext seiner persönlichen und sozialen Entwicklung – eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung seiner vorschulischen Erfahrungen mit Mathematik und Schriftsprache*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Kühnhenrich, Birgit (2001b): *Der Lernstand des Kindes „Benedikt“ vor Schulanfang im Kontext seiner persönlichen und sozialen Entwicklung – eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung seiner vorschulischen Erfahrungen mit Mathematik und Schriftsprache*. Anhang der unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Mägdefrau, Jutta (2002): *Wertewandel und soziale Ungleichheit – pädagogische Implikationen einer soziologischen Diskussion*. In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.): *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Rieden: Klinkhardt, S.165- 183.
- Riedl, Silke (2000): *Jasmin. Fallstudie einer achtjährigen Grundschülerin im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung der Familienkonstellation*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (2003): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut (Hg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 265-302.

Verantwortung für eigene Haustiere und mögliche Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen der betroffenen Kinder

Analysen auf der Basis von Fallstudien aus dem Projekt „LISA&KO“

1 Einleitung

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen mit Tieren und Beobachtungen in meinem eigenen Umfeld entstand die Idee, Fallstudien des Projekts LISA&KO im Rahmen einer Querauswertung auf mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen der betroffenen Kinder zu untersuchen.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Mensch und Tier, so lässt sich festhalten, dass diese so alt wie die Menschheit selbst ist (vgl. Frömming 2006, 4). Gerade Kinder scheinen dabei eine ganz besondere Beziehung mit einem Tier eingehen zu können, „eine magische Beziehung“ (Rohlf 2006, 239). Der Grund hierfür liegt darin, dass Tiere „keine Urteile nach sozial üblichen Kategorien“ (Olbrich/Otterstedt 2003, 260) abgeben, sondern jeden Menschen, jedes Kind, mit all seinen Stärken, Schwächen und Eigenarten akzeptieren. Dies ermöglicht den Kindern viel spontaner und freier zu agieren und „einen Sinn für Kontrolle lernen zu können, indem sie eine Beziehung aufbauen, in der sie „Herr der Lage“ sind“ (McCulloch 1983, 26). Die Pflege eines eigenen Haustieres ermöglicht dem Kind zudem einen Rollenwechsel, indem es selbst für ein anderes Lebewesen, welches auf es angewiesen ist und für welches es unentwegt da sein muss, Verantwortung übernimmt (Guttmann/Predovic/Zemanek 1983, 62).

Haustiere sind folglich zwar „keine pädagogischen Universalhelfer“, die dem Kind alles geben können, was es für eine gesunde Entwicklung benötigt, jedoch scheinen Kinder Tiere nicht nur zu mögen, sondern zu brauchen (Teutsch 1980, 435f.).

2 Theoretische Fundierung

Aufgrund diverser Einflussfaktoren können Tiere einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und infolgedessen auf ihr Sozialverhalten und ihre schulischen Leistungen ausüben.

2.1 Bedeutung der Haustiere für die Kinder

Die Forschung bestätigt durch die Theorien der Du-Evidenz oder der Biophiliehypothese, dass Kinder und höhere Tiere wie z. B. Hunde, Pferde oder Katzen miteinander eine Beziehung eingehen können, die denen zwischen Menschen bzw. Tieren ähneln (vgl. Gebhard 1997, 136) und in der beide Parteien ihre emotionalen und sozialen Bedürfnisse stillen können. Indem das Du, in diesem Falle das Tier, den Menschen so annimmt, wie er ist, traut sich dieser mehr zu. Sein Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl steigen, seine körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte, seine sozialen Talente werden be- bzw. gestärkt (vgl. Olbrich/Otterstedt 2003, 65).

Zudem vermitteln die Tiere mit der Notwendigkeit der Pflege dem Kind ein Gefühl gebraucht zu werden und es lernt Verantwortung zu übernehmen. Das kann im Sinne der Anthropomorphisierung von Tieren so weit gehen, dass Menschen dazu tendieren – „und das gilt wohl insbesondere für Kinder – mit dem Tier zu sprechen, zu schlafen, seinen Geburtstag zu feiern oder ein Bild von ihm aufzustellen“ (Gebhard 1997, 105). Haustiere bieten dementsprechend Kindern eine Chance sich mit deren Pflege in ihrer Beziehungsfähigkeit und Verantwortung zu erproben und zudem in der Auseinandersetzung mit einem Individuum, Toleranz für andere und sich selbst leichter zu erlangen.

2.2 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten der Kinder

Die Besonderheit, die die Kommunikation zwischen Haustieren und ihren Besitzern so einzigartig macht, ist das Faktum, dass es sich um eine Sprache ohne Worte (analoge Kommunikation) handelt. Damit kann der Umgang mit einem Haustier die Fähigkeit, nonverbale Signale seiner Mitmenschen wahrzunehmen

und richtig zu deuten, fördern und somit die nonverbale Kommunikationsfähigkeit, die auch für das menschliche Sozialverhalten von enormer Bedeutung ist, steigern. „Man kann von einem Kommunikationstraining durch Tiere sprechen“ (Gebhard 1997, 136).

Zudem wirken sich Haustiere in ihrer Funktion als sozialer Katalysator sowohl bei der Aufnahme neuer Kontakte als auch auf bestehende soziale Beziehungen positiv aus, indem sie für Gesprächsstoff sorgen und eine unkomplizierte Kommunikationssphäre schaffen.

Neben den hier bereits erwähnten Rollen, in der ein Haustier fungieren kann, kann es auch als Übertragungsobjekt dienen, „an denen menschliche Interaktionsweisen durch Übertragung wiederholt und gleichsam geübt werden“ (Gebhard 1994, 126).

2.3 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf die schulischen Leistungen der Kinder

Neben seinen sozialen Funktionen übernimmt das Tier auch die Aufgabe des kognitiven Katalysators – es regt den Menschen zu geistiger Aktivität an.

Dies geschieht, indem es zum einen die Aufmerksamkeit auf sich zieht und so das Kind dazu bewegt, über dieses Verhalten nachzudenken oder vielleicht sogar nachzuforschen, und indem es dem Kind zum anderen einen Anlass bietet, über seine eigene Vergangenheit nachzudenken, darüber zu sprechen und so das Gedächtnis zu trainieren, oder das Kind dazu motiviert, Neues zu lernen.¹ Auch schulen die Kinder ihre Beobachtungsfähigkeit, die Strukturierung von Zeit und bilden zudem ihr Sprachvermögen aus. Stress kann reduziert werden und ein positives Selbstbild und damit einhergehend Selbstvertrauen kann entwickelt werden. All dies kann für das Lernen in der Schule positiv genutzt werden, so dass man schließlich sagen kann, dass Haustiere das Entstehen günstiger Rahmenbedingungen für das Lernen fördern können.

¹ vgl. URL: <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/breitenbach/delfin/bauer/text.htm> (Zugriff am 21.06.2007).

3 Auswertung der Fallstudien

Zur Zeit der Entstehung meiner Staatsarbeit im Jahr 2007 standen mir 151 Fallstudien aus dem Projekt LISA&KO für meine Querauswertung zur Verfügung.

Die in meiner Arbeit untersuchte Stichprobe umfasst fünf Kinder, wobei ich für jedes Kind alle zu ihm verfassten Fallstudien, die mit zeitlichem Abstand zueinander angefertigt wurden, berücksichtigt habe.²

Wichtigstes Kriterium für die Auswahl der Kinder war zunächst der Besitz eines eigenen Haustieres sowie eine emotionale Beziehung zu diesem. Das Haustier sollte also einen großen Stellenwert im Leben des Kindes einnehmen und dies musste auch in den einzelnen Studien zum Ausdruck gebracht worden sein. Folglich sollten die ausgewählten Kinder ihre Haustiere nicht nur erleben, sondern auch mit ihnen leben. Nur so war es möglich, Sozialverhalten und schulische Leistungen der Kinder mit dem Besitz des Haustieres in Bezug zu setzen. Außerdem habe ich bei der Auswahl darauf geachtet, dass auch die Eltern des Kindes eine positive Beziehung zu Tieren haben und das Kind altersgemäß in der Pflege des Tieres oder ähnlichem unterstützen. Grund für dieses weitere Kriterium war, dass das Kind so lernen kann, auf welche Weise ein Tier versorgt werden muss und dass ein in menschlicher Obhut gehaltenes Tier auf den Menschen angewiesen ist.

Abschließend entschied ich mich, eine heterogene Gruppe zusammenzustellen, so dass sowohl die Schulnoten und das Sozialverhalten als auch das soziale Umfeld der Kinder teilweise sehr unterschiedlich sind. Somit wollte ich auf der einen Seite vermeiden, mögliche Auswirkungen zu einseitig zu deuten und auf der anderen Seite die Vielfalt der Wirkungsmöglichkeiten von Haustieren aufzeigen.

3.1 Bedeutung der Haustiere für die Kinder

Über die für meine Querauswertung ausgewählten Kinder lässt sich eindeutig sagen, dass sie ihre Haustiere lieben und sie als Familienmitglied, Ansprechpartner oder auch als Ersatz für fehlende Freunde ansehen. Ihre Erzählungen

² Die Fallstudien über die fünf Kinder verfassten: Alterauge (2000), Diehl (2002), Heinrich (2003), Hoffmann (2002), Meisheit (2000), Müller (2004), Schäfer (2004), Schumacher (2003), Simon (2001).

weisen dabei auf ihre große Liebe zu ihren Tieren und ihren verantwortungsbewussten und fürsorglichen Umgang mit diesen hin.

Hierbei scheint auch das in der Biophilie-Hypothese genannte besondere Interesse der Kinder an allem Lebendigen eine Bedeutung zu spielen. So betont z. B. Julia, dass es sie sehr freut, dass mit ihren Nagetieren etwas Lebendiges in ihrem Zimmer „herumwuselt“. Auch Jans besonderes Interesse für Tiere, mit denen er den Großteil seiner Freizeit verbringt, wird in allen Fallstudien immer wieder betont. Die emotionale Bindung von Menschen und Tieren, die den Ausgangspunkt dieser Hypothese ausmacht, spiegelt sich schließlich in der Fotoaktion, bei der Jan Dinge, Menschen oder Tiere, die ihm wichtig sind, fotografieren soll und nur Tiere oder Terrarien fotografiert, wider. Auch die Reaktion der Kinder beim Tod ihres Haustieres verdeutlicht dies. Dann sind die Kinder immer sehr betroffen und weinen um das verstorbene Haustier wie um eine wichtige Bezugsperson, was man z. B. an der Aussage Hermines zum Tod des Familienhundes kurz nach dem Tod ihres Opas erkennen kann: „Alles, was ich lieb habe, das stirbt“ (Diehl 2002, 50)

Die Kinder gehen demnach mit ihren Haustieren eine Beziehung ein, die der zwischen Menschen ähnelt und die von den Kindern als Freundschaft verstanden wird. Sie erkennen in dem Tier ein „Du“. So bezeichnet Julia ihr Meerschweinchen „Klausi“ sogar als besten Freund, dem sie alles erzählen kann: „Mein Klausi, das ist mein bester Freund, mein Meerschweinchen. Dem kann ich alles erzählen...“ (Simon 2001, 31). Olivers erste Begrüßung gilt nach der Schule immer seinem Hund Janosch, den er zudem als eine absolute Bereicherung in seinem Leben ansieht: „Also, Janosch ist ein kleiner weißer Hund, mit dem ist eigentlich alles viel besser. (...) Wenn man nach Hause kommt, springt der Janosch erst mal vor der Tür rum“ (Heinrich 2003, 38). Infolge dieser engen Beziehung ist es nur verständlich, dass die Kinder dazu neigen, ihre Tiere zu anthropomorphisieren. Felix, der Familienkater, war in Julias Augen sogar fast wie ein Mensch, dem man alles erzählen konnte und der alles verstand (vgl. Simon 2001, 30).

Demgemäß ist es nichts Ungewöhnliches, dass die Tierliebe der Kinder, wie in meiner Querauswertung dargestellt, bei Wendy oder Jan große Bereiche ihres

Lebens bestimmen und diverse Tätigkeiten wie Lesen, Malen oder Basteln von dieser Begeisterung geprägt sind.

Alle Kinder in dieser Querauswertung finden in der Freundschaft zu ihren Haustieren eine konstante Beziehung, in der sie Liebe und Halt erfahren. Gleichzeitig wird ihnen jedoch auch durch die Notwendigkeit der Pflege das Gefühl, von dem Tier gebraucht zu werden und für dieses Wesen Verantwortung zu tragen, vermittelt. Die Pflege und Betreuung ihrer Tiere übernimmt Wendy zum Beispiel sehr gewissenhaft und diese sind fester Bestandteil ihrer Tagesplanung. So bringt sie den beiden Hasen morgens noch vor der Schule frisches Wasser, lässt sie nachmittags frei laufen oder pflückt ihnen Löwenzahn und säubert, wenn auch manchmal erst durch eine Erinnerung von ihrer Mutter, in regelmäßigen Abständen den Hasenstall (vgl. Uhlenbruck 2000, 20, 43). Die positiven Chancen, die die Verantwortung und die damit einhergehende Beziehung zu Tieren ermöglichen, können Kinder, wie das Fallbeispiel „Julia“ zeigt, jedoch nur dann nutzen, wenn Tiere nicht zum Ersatz für die eigentlich fehlende Beziehung zu Menschen, in diesem besonderen Fall zum Ersatz der „besten Freundin“ werden. Während alle anderen von mir untersuchten Kinder einen mehr oder weniger großen, aber engen Freundeskreis aufweisen, scheint Julia sehr einsam zu sein und in ihrer Beziehung zu ihren Haustieren eine Nähe zu suchen, die sie bei den Kindern in ihrem sozialen Umkreis offenbar nicht findet. Die Tatsache, dass Julia jedoch immer wieder darauf hinweist, wie wichtig Freundschaften sind und wie sehr sie sich eine „beste Freundin“ wünscht, kann man als Beweis dafür deuten, dass Tiere, auf jeden Fall für Julia, als einziger konstanter Sozialpartner neben ihrer Familie nicht ausreichen.

3.2 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten der Kinder

Zwar ist der Einflussfaktor „Verantwortung für ein eigenes Haustier“ immer in einem Komplex diverser Einflussfaktoren zu sehen, dennoch erachte ich es für besonders bedeutungsvoll, dass sich alle Kinder als nicht aggressiv im Umgang mit anderen Menschen zeigen und eine hohe Empathiefähigkeit sowie ein starkes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein aufweisen. Die Verantwortung für

ihre Haustiere und der Umgang mit diesen scheint den Kindern grundlegende Erfahrungen sozial verantwortlichen und sozial verträglichen Verhaltens zu ermöglichen. Im letzteren Bereich spielt das Verständnis der analogen Kommunikation, die die Kinder befähigt, den tatsächlichen Gemütszustand eines anderen zu deuten, eine große Bedeutung. Diese Fähigkeit scheint besonders bei Oliver, der sich sehr intensiv mit seinem Hund Janosch beschäftigt, ausgeprägt zu sein, da ihm mehrmals ein besonders feiner Humor zuerkannt wird, der zwar auf andere Menschen zielt, dabei jedoch niemals verletzend wirkt. Um die Grenze des Erlaubten nicht zu überschreiten, muss man die Mimik und Gestik der „Leidtragenden“ allerdings genau zu deuten wissen.

Die Hündin Duplo hingegen ermöglicht Hermine, die z. B. bei ihrer Arbeit in der Bäckerei den Kontakt zu den Kunden scheut, ein entspanntes Zusammenreffen mit anderen Hundebesitzern, auf das sich Hermine sogar freut. Die Hündin nimmt insofern die Funktion „des Eisbrechers“ wahr.

Dass die Erlebnisse oder Erfahrungen mit Haustieren in Familien oder Freundschaften häufig als Thema von Gesprächen dienen und somit zum einen die Kommunikation beleben oder zum anderen die Beziehung unter den Gesprächspartnern festigen, bestätigen alle von mir untersuchten Fallstudien. Besonders prägnante Beispiele sind hier die gemeinsame Gestaltung des Gartenteichs für die Fische von Jan, seinem Vater und seinem Großvater sowie die Kontakte der Mädchen Hermine und Wendy zu ihren Freunden auf dem Reiterhof, mit denen sie sich vor allem über das Thema „Pferd“ austauschen.

Dass Tiere sich zudem selbst als Sozialpartner anbieten und die Kinder dies auch annehmen, verdeutlicht insbesondere der Fall Julia, die ihr Meerschweinchen Klausl sogar als ihren besten Freund bezeichnet. In der Regel dienen die Tiere den Kindern jedoch als eine Art Übertragungsobjekt, welches ihnen ermöglicht, menschliche Interaktionsweisen in einer bewertungsfreien Beziehung zu erproben. So lernen sie in der Beziehung zu ihren Tieren, die durch direkte Reaktionen des Tieres auf das menschliche Verhalten geprägt ist, dass es in einer Beziehung auch immer darum geht, aufeinander und auf die Bedürfnisse seines Gegenübers Rücksicht zu nehmen und dabei auch die Gefühle anderer nicht zu verletzen. Beispielsweise tun Jan Streitigkeiten mit seiner Mutter im Nachhinein oft so leid, dass er mehrmals fragt, ob es ihr wieder besser geht.

Auch möchte er einer Katze helfen, die, seiner Meinung nach, von ihren Besitzern schlecht versorgt wird. Hier zeigt er eindeutig Verantwortungsbewusstsein anderen gegenüber.

Besonders herausragend erscheint die Hilfsbereitschaft von Julia. Sie besucht in ihrer Freizeit regelmäßig zwei alte Damen, hilft beim Treppensteigen, erledigt Einkäufe oder macht ihnen in Form von selbst gepflückten Blumensträußen oder selbst gebackenen Pralinen eine Freude. Außerdem tröstet sie ein Mädchen mit Heimweh auf der Klassenfahrt und ist der Meinung, dass man dem behinderten Jungen, der demnächst die Schule besuchen soll, helfen muss. All dies macht sehr deutlich, dass Julia sich um andere Menschen Gedanken macht, ihnen helfen und somit Verantwortung übernehmen möchte. Dass Julia dabei besonders engen Kontakt zu ihren Tieren pflegt, ist vermutlich ein wichtiger Einflussfaktor, die Tatsache, dass Religiosität in Leben ihrer Familie eine bedeutende Rolle spielt, jedoch auch nicht zu unterschätzen

Schließlich lässt sich noch besonders hervorheben, dass mit der eigenverantwortlichen Pflege eines Haustieres – und der kommen alle Kinder dieser Studie mit großem Eifer und Freude nach – den Kindern durch das Gefühl, gebraucht zu werden, Pflichtbewusstsein sowie eine gewisse Selbstständigkeit vermittelt wird. Selbst Jan, der zu Beginn der Erhebung als sehr unselbstständig bezeichnet wird, übernimmt in der dritten Erhebung die Verpflichtung viermal die Woche mit dem Hund eines Nachbarn spazieren zu gehen, um sich Geld zu verdienen. Dass er zudem auch mal seinen Freunden absagt, um seinem Großvater zu helfen, zeigt sein Pflichtbewusstsein seinen Familienmitgliedern gegenüber.

Damit kann die Verantwortung für ein Haustier sozusagen als „eine Art Training für die Entwicklung der Grundlagen sozial verantwortlichen wie sozial verträglichen Verhaltens“ (Bergler 1994, 65) verstanden werden. Es ermöglicht dem Kind ein natürliches Lernen ohne Zwang und mit hoher Motivation, so dass das Kind diese Dinge dann genauso natürlich auf den zwischenmenschlichen Bereich übertragen kann (vgl. ebd.).

3.3 Mögliche Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf die schulischen Leistungen der Kinder

Auffällig im Bereich der schulischen Leistungen ist, dass alle Kinder der Stichprobe ein verantwortungs- und pflichtbewusstes Arbeitsverhalten, eine ihren Möglichkeiten entsprechende Begabung im sprachlichen Bereich eine enorm hohe Konzentrationsfähigkeit aufweisen, lediglich Jan ist hier die Ausnahme. Er gilt als ADS-Kind, kann sich allerdings beim Thema Tiere sehr wohl konzentrieren. Dennoch muss auch auf die schulischen Leistungen bezogen unbedingt beachtet werden, dass die hier aufgestellten Verknüpfungen immer nur eine Möglichkeit darstellen und immer im Zusammenhang diverser anderer Einflussfaktoren zu verstehen sind.

Dass das Interesse für ihre Haustiere die Kinder zu geistiger Aktivität anregt, ist dennoch relativ klar ersichtlich. Allein dadurch, dass sich die Kinder mit ihren Haustieren auseinandersetzen, sich mit anderen über sie austauschen, ihnen Kunststücke beibringen oder sich durch Bücher, Gespräche oder Fernsehreportagen über sie weiterbilden, fordert ein gewisses Maß an kognitiver Anstrengung. Gerade Jan zeigt zahlreiche Aspekte auf, bei denen er von seiner Liebe zu Tieren in seiner geistigen Aktivität gefördert wird. So unternimmt er zusammen mit seinen Freunden Streifzüge durch die Natur, wobei er die verschiedenen Tierarten in ihrem Lebensraum beobachtet und erforscht. Auch liest er sowohl Fachbücher oder die Zeitschrift „Tu was“, die sich inhaltlich mit Tieren beschäftigt, oder nutzt seine Fernsehzeit, um sein Wissen über Tiere zu erweitern. Besonders bezeichnend ist, dass sich Jan nur dann mit Schrift auseinandersetzt, wenn sie für sein Hobby nützlich ist. Dies zeigt auch sein selbst verfasstes Buch zum Thema Tiere, in dem er verschiedene Zeichnungen durch informative Sätze und Zeitungsausschnitte ergänzt.

Wendy hebt sich in diesem Bereich ebenfalls durch die Lektüre diverser Pferdebücher und -zeitschriften sowie Fachgespräche mit den jungen Frauen des Reiterhofs hervor. Während sie in der ersten Erhebung nicht gerne schreibt, berichtet ihre Lehrerin in der zweiten Erhebung, dass sie sehr gern Tiergeschichten verfasst. Hier scheint Wendys Liebe für die Tiere auch ihr Interesse an Schriftsprache, wenn vielleicht auch nur in diesem Zusammenhang, geweckt zu haben. Ein weiteres Merkmal von Wendy ist ihre Wortgewandtheit, die zum einen viel-

leicht auf ihre ausführlichen Erzählungen der Erfahrungen und Erlebnisse mit den Pferden und zum anderen auf ihr hohes Lesepensum zurückgeführt werden kann. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um die Lektüre von Pferdegeschichten. Auch Hermine's Lehrerin bestätigt deren Stärke gerade in den Bereichen (Nach-)Erzählen und Erklären, was unter anderem in Zusammenhang mit Fachgesprächen über Pferde auf dem Reiterhof oder dem Erzählen von Erlebnissen mit ihren Tieren gebracht werden kann. Der von Bergler (1994, 11) und Hengst (1980, 190) aufgeführte Aspekt, dass Kinder durch Erzählungen oder Beschreibungen über ihre Haustiere ihr Gedächtnis trainieren und zudem Sprachvermögen ausbilden, kann anhand dieser Stichprobe also insoweit bestätigt werden, dass alle fünf Kinder eine Begabung im sprachlichen Bereich aufweisen.

Da es immer leichter ist, etwas über Dinge zu lernen, die man liebt, fällt es den Kindern dieser Untersuchung besonders leicht, sich Wissen über Tiere anzueignen. Bei Jan geht es sogar so weit, dass er im Gegensatz zu seinem eher schlechtem Allgemeinwissen ein enormes Wissen über Tiere und die Natur aufweist, wie seine Mutter aufzeigt: „Wenn ich das auf naturbezogene Sachen lege, wie Fische, Spinnen, Vögel, Katzen, Hunde, da ist er sehr aufmerksam und es interessiert ihn, da weiß er was drüber, ist er eigentlich auch sehr selbstsicher und kann dir auch genau sagen, was wann wie abgeht“ (Meisheit 2000, 92). Bei dem Thema „Tiere“ ist Jan wissensdurstig, begierig zu lernen und offen für Erfahrungen (Meisheit 2000, 92), so dass eine Lehrerin davon berichten kann, dass er nach einer Stunde zum Thema „Umweltschutz“ die im Unterricht behandelte Aufgabenstellung nochmals allein in seiner Freizeit bearbeiten möchte.

Der Umgang mit Tieren ermöglicht Stressreduktion, Beruhigung und Entspannung (vgl. Olbrich/Otterstedt 2003, 297f.). Dass dies von den Kindern teilweise genutzt wird, zeigt am deutlichsten die Fallstudie über Hermine, die mit ihrer Hündin häufig direkt nach der Schule spazieren geht und dabei vor allem die Ruhe genießt. Aber auch Jan setzt sich nach der Schule häufig längere Zeit vor das Aquarium im Wohnzimmer der Familie. Dass gerade das Betrachten von Aquarien und der Umgang mit einem Hund beruhigend wirken, gilt dabei als wissenschaftlich bewiesen.

Als Fazit meiner Querauswertung lässt sich also bestätigen, dass eigene Haustiere „das Entstehen günstiger Rahmenbedingungen für das Lernen [fördern]; sie fordern auf zu einer ungetrübten Eroberung der Umwelt und fördern positive Erfahrungen und Erlebnisse“ (Bergler 1994, 11). Die Kinder lieben ihre Haustiere und da es immer leichter ist, etwas über Dinge zu lernen, die man liebt, fällt es ihnen besonders leicht sich Wissen über ihre Haustiere anzueignen. Damit trainieren die Kinder gleichzeitig ihr Gedächtnis, schulen ihre Beobachtungsfähigkeiten und bilden bei Beschreibungen oder Erzählungen über ihre Tiere ihr Sprachvermögen aus (vgl. ebd., 15). Gerade diesem unbewussten Sprachtraining kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

4 Schlusswort

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich einige der in der Literatur benannten Auswirkungen der Verantwortung für eigene Haustiere auf das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen bestätigt haben. Jedoch muss in diesem Zusammenhang immer berücksichtigt werden, dass es sich bei der untersuchten Einflussgröße „Verantwortung für eigene Haustiere“ immer nur um einen Wirkfaktor unter vielen handelt. Gerade im Bereich der schulischen Leistungen kann die Verantwortung für eigene Haustiere fast ausschließlich als Verbesserung der Rahmenbedingungen des Lernens verstanden werden. Dies bestätigte sich auch in der Analyse der Fallstudien.

Als gesichert anzusehen ist hingegen die besondere Beziehung, die auch die Kinder meiner Querauswertung durch ihre verantwortungs- und pflichtbewusste Pflege mit ihren Haustieren eingehen können. Dies ermöglicht ihnen einerseits einen zusätzlichen sozialen Rückhalt und andererseits erwerben die Kinder Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein, das sie auch auf andere Bereiche übertragen können.

Wie groß der Einfluss der Verantwortung für eigene Haustiere auf die Kinder wirklich ist, ist zwar nur schwer zu ermitteln, aber dass man Kindern mit der Verantwortung für ein eigenes Haustier mit Sicherheit eine positive Einflussgröße an die Seite stellt, halte ich für gesichert und kann so nur empfehlen, diese Bereicherung, jedem Kind zu ermöglichen.

5 Literatur

- Alterauge, Christiane (2000): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Fünftklässlers JONAS MEYER vor der Schule im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Bergler, Reinhold (1994): *Warum Kinder Tiere brauchen. Informationen, Ratschläge, Tips*. (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Diehl, Brigitte (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen der Sechstklässlerin HERMINE GRANGER im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Frömming, Heiko (2006): *Die Mensch-Tier-Beziehung. Theorie und Praxis tiergestützter Pädagogik*. Saarbrücken: VDM.
- Gebhard, Ulrich (1994): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gebhard, Ulrich (1997): *Tiere sind ein „soziales Gleitmittel“. Entwicklungshelfer Tier*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Jg. 1997, H. 3, S. 135-140.
- Guttmann, Gisela/Predovic, Margarete/Zemanek, Michaela (1983): *Einfluss der Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern*. In: IEMT (Hg.): Die Mensch-Tier-Beziehung. Internationales Symposium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. Dr. Konrad Lorenz. Wien, S. 62-67.
- Heinrich, Katharina (2003): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Viert-/Fünftklässlers OLIVER im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Hengst, Heinz (1980): *Fühlen 2. Freundschaft mit Pferden*. In: Bauer Karl W./Hengst, Heinz (Hg.): Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kinder in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek: Rowohlt, S. 184-194.
- Hoffmann, Julia (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen und Interessen der elfjährigen Wendy im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- McCulloch, Michael J. (1983): *Therapie mit Haustieren – Eine Übersicht*. In: IEMT (Hg.): Die Mensch-Tier-Beziehung. Internationales Symposium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. Dr. Konrad Lorenz. Wien, S. 26-33.

- Meisheit, Christiane (2000): *Jan – Fallstudie eines Grundschulkindes im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses situativer Bedingungen auf kognitive Leistungen*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Müller, Miriam (2004): *Schriftsprachliche Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der vierzehnjährigen Realschülerin HERMINE GRANGER im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Olbrich, Erhard/Otterstedt, Carola (Hg.) (2003): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Kosmos.
- Rohlf, Carsten (2006): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. München: Juventa.
- Schäfer, Simone (2004): *Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen des zwölfjährigen „Sebastian“ in seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Schumacher, Barbara (2003): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 6.-Klässlerin „Julia“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Simon, Sarah (2001): *Julia – Fallstudie einer neunjährigen Grundschülerin im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Fähigkeiten*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Teutsch, Gotthard M. (1980): *Kinder und Tiere. Von der Erziehung zu mitgeschoepflichem Verhalten*. In: Unsere Jugend. Zeitschrift für Jugendhilfe in Praxis und Wissenschaft 32, Jg. 1980, H. 10, S. 435-455.
- Uhlenbruck, Andrea (2000): *Wendy – Fallstudie einer Neunjährigen im Rahmen des Projektes „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter Berücksichtigung ihrer Moralentwicklung*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Die Bedeutung und unterschiedlichen Funktionen von Großeltern für heutige Kinder

Am Beispiel einer Querauswertung von Fallstudien des Projekts „LISA&KO“

1 Großeltern: Partner oder Profiteure? Gibt es einen Krieg der Generationen?

Die Beziehung zwischen den Generationen hat durch gesellschaftliche Veränderungen einen deutlichen Wandel erlebt. Der Anteil an Familien mit noch lebenden Familienmitgliedern der älteren Generation ist stark angestiegen (vgl. Backes 1996, 29; Wieners 2005, 18). Immer mehr Menschen werden immer älter, so dass Kinder ihre Großeltern bewusster erleben können (vgl. Crombrugge 1993, 299; Perrig-Chiello/Büchel 2008, 53ff.). Hatten um 1900 etwa 73 % der Kinder im Alter von 20 Jahren keine Großeltern mehr, so waren es zur Jahrtausendwende gerade noch 8 % der Kinder.

Gleichzeitig werden weniger Kinder geboren, so dass sich eine hohe Anzahl von Großelternpaaren intensiv um eine geringe Anzahl von Enkelkindern kümmern kann. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass die Verantwortung der Versorgung der alternden Großeltern nicht länger zwischen den Geschwistern aufgeteilt werden kann. Dieses Ungleichgewicht, veranlasst einige Wissenschaftler dazu, den „Generationenvertrag“ als gefährdet an zu sehen und von einem aufkommenden „Generationenkrieg“ zu sprechen (vgl. Perrig-Chiello/Büchel 2008, 51ff.).

Ziel der Querauswertung war es, die Bedeutung und Funktion von Großeltern für die Kinder von heute aus der Sicht der Enkel genauer zu beleuchten.¹ Hat sich das Stereotyp der fürsorglichen und warmherzigen Großeltern womöglich überlebt? Verwirklichen sich die Großeltern von heute vornehmlich selbst? Vielleicht gewinnt aber auch mit der gemeinsamen Lebensspanne die Großel-

¹ Der vorliegende Beitrag ist aus einer Querschnittsauswertung (Hoffmann 2008) einzelner Fallstudien des Projekts LISA&KO entstanden.

tern-Enkel-Beziehung an Bedeutung? Antworten auf diese und weitere aktuelle Fragen konnten durch die Arbeit mit dem umfangreichen Material aus dem Projekt LISA&KO gefunden werden. Grundlage für die Querschnittsauswertung war eine Stichprobe von sechs Kindern, die aus 181 Fallstudien ausgesucht wurden. Da, mit nur einer Ausnahme, zu jedem Kind mehrere Erhebungen vorlagen, konnte anhand von insgesamt 15 Fallstudien ebenfalls die Entwicklung der intergenerationellen Beziehungen über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren untersucht werden. Die Kriterien für die Auswahl der sechs Kinder ergaben sich aus der Forschungsliteratur.² Es wurden unter dem Gesichtspunkt der Divergenz Kinder ausgewählt, die unterschiedliche Wohnortdistanzen zu den Großeltern hatten, bei denen bereits ein Großelternteil verstorben ist, oder deren Großeltern sogar die Rolle der Ersatzeltern einnahmen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass jedes Geschlecht zu gleichen Teilen vertreten wird.

Im ersten Teil der Querauswertung wurde der aktuelle Stand der Forschungsliteratur aufgearbeitet. In einem nächsten Schritt lag der Fokus darauf, ausschließlich die Großelternbeziehung der sechs Kinder namens Walter, Jantje, Natascha, Dietmar, Lara und Sandy zu beschreiben. Es zeichnete sich in einer anschließenden Auswertung ab, welche Thesen aus der Literatur sich tatsächlich bei den Kindern und ihren Großeltern bestätigten. Um diese Einzelfallstudien in einen größeren Kontext zu setzen, wurden überprüfenswerte Aspekte bzw. Merkmale in Bezug zu möglichst vielen der 181 Fallstudien gesetzt. In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen miteinander abgeglichen. Einerseits konnte so die Heterogenität von intergenerationellen Beziehungen sichtbar werden, andererseits wurde eine Vergleichbarkeit einiger überprüfenswerter Aspekte durch Häufigkeitsvergleiche ermöglicht. Hierdurch gewann die Arbeit an Mehrperspektivität.

Im Folgenden werden Teile der Querauswertung so zusammengestellt, dass die verschiedenen Rollen von Großeltern jeweils anhand eines konkreten Beispiels aus den Fallstudien des Projekts LISA&KO nachvollziehbar werden.

² Folgende Arbeiten wurden berücksichtigt: Arns (2004), Belz (2003), Bitthin (2005), Brenner (2003), Franzen (2006), Giercke (2001), Hering (2007), Knorre (2002), Kriems (2006), Latsch (2002), Oser (2005), Samosny (2007), Uelhof (2007), Weber (2004), Wildner (2007).

2 Funktion von Großeltern

Großeltern können im Familienleben eine Vielzahl von Funktionen übernehmen. Das ruhige Rentnerleben entpuppt sich oft als Illusion: So sind Großeltern als Betreuungsinstanzen unersetzlich. Gleichzeitig helfen sie ihren Enkeln bei den Hausaufgaben, leisten einen Erziehungsbeitrag, vermitteln Werte, fungieren als Vorbilder und sind „Brückenbauer“ zu einer immer größer werdenden Lebenswelt ihrer Schützlinge. Zudem kommt ihnen eine Schlüsselfunktion bei der Identitätsentwicklung zu. Im Falle einer Scheidung oder dem Tod eines Elternteils sind sie es, die den Kindern Stabilität bieten. Durch den Tod eines Großelternteils haben Kinder die Möglichkeit, mit dem Tabuthema Krankheit und Tod umgehen zu lernen.

2.1 Die Betreuungsfunktion

Die Einbindung der Großeltern in die Versorgung der Enkel ist eine seit Jahrhunderten gelebte Realität (vgl. Klosinski 2008, 159). Vorteile der Betreuung durch die Großeltern sind, dass „diese Netzwerkhilfe in der Regel unentgeltlich geleistet wird, [...] zeitlich flexibel abgerufen werden kann und sich durch eine persönliche und ganzheitliche Beziehung auszeichnet“ (Marx 1996, 102).

Eine Untersuchung von Walter Bien kam zu dem Ergebnis, dass „nahezu jedes dritte Kind im betreuungspflichtigen Alter von den Großeltern eine Betreuung erhält“ (Bien 2007, 174). Großeltern kompensieren demnach einerseits einen insbesondere in den alten Bundesländern bestehenden Mangel öffentlicher Kinderbetreuungsinstitutionen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011, 9) und ermöglichen andererseits vielmals die mütterliche Erwerbstätigkeit (vgl. ebd., 185). Biens statistischer Wert, laut dem jedes dritte Kind eine Betreuung von den Großeltern erhält, wird durch die Stichprobe der Querauswertung bestätigt.

Ein Beispiel: Die Eltern der Kinder Dietmar und Sandy nehmen die Großeltern wöchentlich als feste Betreuungsinstanzen in Anspruch. Hierzu ein kleiner Auszug aus der Fallstudie von Sandy:

„Während Sandys Mutter arbeitet, passen die Großeltern im Haus der Familie zwei bis dreimal in der Woche auf die Kinder auf. Die Großmutter übernimmt dabei das Kochen und Aufgaben im Haushalt, während der Großvater bei seinen Besuchen in Haus und Garten arbeitet oder Sandy bei den Hausaufgaben hilft“ (Arns 2004, 30).

In der empirischen Untersuchung zeichnete sich eine interessante Tendenz ab. Tatsächlich zeigte die mütterliche Verwandtschaftslineie ein stärkeres Engagement bei der Kinderbetreuung. Ob der Grund hierfür an dem meist durchschnittlich jüngeren Alter der mütterlichen Verwandtschaftslineie liegt, müsste genauer untersucht werden.

2.2 Großeltern und Schule

Großeltern unterstützen ihre Enkel auch in schulischen Angelegenheiten. Eine Befragung zehn- bis zwölfjähriger Kinder durch eine Siegener Forschergruppe ergab, dass 29 % der Enkel die Hausaufgabenhilfe als Dienstleistung ihres Opas oder ihrer Oma benennen (vgl. Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecker 2002, 30).

In den Fallstudien des Siegener Projekts LISA&KO wird herausgestellt, dass die Großeltern von Dietmar und Sandy den Enkeln zusätzlich zur gewohnten Betreuung regelmäßig bei den Hausaufgaben helfen. Die Hilfe von Jantjes Großmutter konzentriert sich neben der Hausaufgabenkontrolle insbesondere auf Nachhilfe im Fach Mathematik.

2.3 Die erzieherische Funktion und Wertevermittlung

Eine Studie von Tomlin und Passmann aus dem Jahr 1991 belegt, dass Großmütter direkten Einfluss auf die Erziehung ihrer Enkelkinder ausüben (vgl. Sommer-Himmel 2001, 112). Die großelterliche Erziehung kann aber auch eine Kompensation der elterlichen Erziehung bedeuten, wodurch ein sogenanntes „intergenerationelles Kompensationsmodell“ entsteht (vgl. Höpflinger 2009). Empfinden die Großeltern die Erziehung der Eltern als zu streng oder zu weich, versuchen sie dieses durch eine gegensätzliche Erziehungspraxis auszugleichen (vgl. Sommer-Himmel 2001, 187).

Bei zwei Fällen der „LISA&KO-Kinder“ können Ansätze einer Kompensation gefunden werden. Sandys Großeltern sprechen sogar ausdrücklich an, dass sie die strenge Erziehung der Eltern kompensieren. Aus Sicht der Großeltern legen Sandys Eltern zu viel Wert darauf, dass die Tochter diszipliniert und angepasst ist, Hauptsache die „Etikette“ stimme.

Die Aussage der Enkeltochter bestätigt die ausgleichenden Bemühungen der Großeltern: „Oma kann dann auch nicht widerstehen und kauft mir und Hannah immer sehr viel“ (Arns 2004b, 97).

Allerdings entstehen Konflikte im Zusammenhang mit der Erziehung der Enkel, sobald Großeltern die Eltern aus ihrer Elternrolle zu verdrängen versuchen. Die Enkel geraten in einen Loyalitätskonflikt und können von den Erwachsenen instrumentalisiert werden. Die Gefahr besteht darin, dass Kinder „die Rollenunsicherheit der Erwachsenen ausnutzen, um Augenblicks-Vorteile zu erzielen“ (Klosinski 2008, 151). Dadurch kann ihnen eine dominante Position zuteilwerden, deren Verantwortung „sie überfordert, ängstigt und einsam macht“ (ebd.). Um dieses Spannungsfeld zu umgehen, fordern Eltern oft „Engagement ohne Einmischung“ (Höpflinger 2006, S.127). Kurzum: Großeltern sollen zwar helfen, doch Kritik ist unerwünscht (vgl. Perrig-Chiello/Bücher 2008, 54).

Die beschriebene Gefahr eines Loyalitätskonflikts spiegelt sich in der Fallstudie von Natascha wider. Die Autorin der Fallstudie beschreibt die Situation des Mädchens als Teufelskreis, da Natascha beiden Bezugspersonen, Mutter sowie Großmutter, nicht gerecht werden kann. Natascha nutzt die Situation einerseits aus und fühlt sich andererseits allein gelassen und überfordert.

Laut Jacobs schwingt bei der Erziehung auch der Aspekt der Wertevermittlung mit, das Weitergeben des nicht-genetischen Erbes (vgl. Jacobs 2006, 44). Die Auswertung der Fallstudien bestätigte allerdings eher die sogenannte Doppel-Team-These, wonach Großeltern Werte indirekt durch Aktivitäten vermitteln (vgl. Lange/Lauterbach 2000, 120).

Ein Beispiel hierfür ist das in Dietmars Fallstudie genannte gemeinsame Interesse von Enkelsohn und Großvater am Sport. Aus dem gemeinsamen Joggen am Wochenende haben die Beiden eine Routine entwickelt. Aus Sicht des Vaters hätte Dietmar ohne den Großvater nicht mit dem Laufen begonnen. Die Autorin

hat außerdem in Erfahrung gebracht, dass der Großvater das Joggen im Wald als Gelegenheit nutzt, seinem Enkel die Natur zu zeigen und zu erklären. Möglicherweise ein Grund, weshalb Dietmar sehr gute Kenntnisse über Tiere hat.

2.4 Großeltern als Schlüsselfiguren in der Identitätsentwicklung

Familiale Generationenbeziehungen sind für die meisten Menschen in hohem Maße identitätsrelevant (vgl. Klosinski 2008, 49). Großeltern sind häufig der erste soziale Kontakt außerhalb der Elternbeziehung und können so den Ablösungsprozess von den Eltern unterstützen. „Man spricht dann von einer Quadrangulationsfunktion, in die Großeltern kommen können“ (ebd., 9). Großeltern machen es dabei möglich, dass Kinder die Begrenztheit der eigenen Eltern erfahren. Es werden Reflexionsmöglichkeiten eröffnet, die für eigene Lebenspläne wichtig sind (vgl. Krappmann 1997, 197). Kinder sammeln durch ihre Großeltern nicht nur wichtige soziale Erfahrungen, sondern werden auch in der kognitiven Entwicklung und insbesondere der sprachlichen Entwicklung angeregt (vgl. Marx 1996, 150).

Die identitätsstiftende Funktion wird in den Fallstudien durch die Großeltern von Natascha, Dietmar und Sandy insbesondere durch gemeinsame Urlaube unterstützt. Sandy berichtet stolz, dass sie ihre Englischkenntnisse im Urlaub nutzte, um der Großmutter zu helfen (vgl. Arns 2004, 95).

Da Großeltern sich in ihrem Verhalten von den Eltern unterscheiden, lernen die Kinder auf die Eigenarten ihrer Großeltern einzugehen. Es entsteht, so Krappmann, die Chance, dass grundlegende Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Toleranz für Verschiedenheit und eine reflektierte Verhaltenskontrolle gefördert werden (vgl. Krappmann 1997, 197).

Die von Krappmann beschriebene Brückenbauer-Hypothese stellt heraus, dass „Großeltern während der Säuglingsphase und der Kindheit von Enkelkindern wichtige Sozialisationsbrücken einnehmen“ (Höpflinger 2006, 71) und „Brücken in die noch unbekannte, soziale Welt“ (Krappmann 1997, 189) außerhalb der Kernfamilie bauen (vgl. Szydlík 2000, 120). Ferner bekommen Kinder durch Großeltern oft die Möglichkeit, ältere Menschen außerhalb der Familie kennen zu lernen, so dass ein Verständnis gegenüber Älteren gefördert wird (vgl. Roux

1996, 28). Möglicherweise haben auf diese Weise Nataschas und Walters Großeltern ihren Enkeln Toleranz für ältere Menschen vermitteln können. Walters Großvater gibt an, oft mit ihm Ausflüge und Spaziergänge zu machen, Freunde, Bekannte und Verwandte zu besuchen und in Büchern zu lesen. Auch das ausgeprägte Mitgefühl von Natascha könnte darauf zurückzuführen sein, dass ihre Großmutter ältere Menschen bei sich aufgenommen hat, die schließlich auch in ihrer Wohnung gestorben sind.

Die Großeltern dienen außerdem als persönliche Vorbilder und helfen den Enkeln, ein biografisches Bewusstsein zu bilden und dieses weiter zu entwickeln (vgl. Marx 1996, 103). Laut einer Siegener Studie aus dem Jahr 2002 belegen die Großeltern Platz acht der Vorbilder von Sieben- bis Achtzehnjährigen (vgl. Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecher 2002, 101). Insbesondere Sozialverhalten und moralisches Handeln sollen den Enkelkindern auch durch das großelterliche Vorbild vermittelt werden. Großeltern setzen dabei weniger auf eine bewusste Vermittlung, sondern versuchen, durch gutes Vorbildverhalten Einfluss auszuüben (vgl. Sommer-Himmel 2001, 188ff.).

Kinder können durch die Großeltern auch erfahren, dass sie Teil einer gewachsenen, zusammengehörenden Familie sind (vgl. Klosinski 2008, 151). Familienrituale und moralische Werte werden oft über drei Generationen weitergegeben (vgl. Perrig-Chiello, Büchel 2008, 54). Durch den Dialog der Generationen, aber auch allein durch das Vorhandensein der Großeltern, werden laut Hauser-Schöner die Enkel an die Vergangenheit herangeführt, so dass die Familiengeschichte zum Einstieg in das geschichtliche Bewusstsein werden kann (vgl. Hauser-Schöner 1994, 64ff.). So zeigt Lara nach einem siebenwöchigen Besuch ihrer Großeltern in Brasilien deutlich mehr Interesse für die Muttersprache ihrer Großeltern. Sie spricht häufiger Portugiesisch und hat sogar gelernt, in der Fremdsprache zu schreiben.³

2.5 Die Stabilisatorenfunktion nach Scheidung oder Tod eines Elternteils

Dass Großeltern Kindern helfen, die negativen Folgen elterlicher Scheidungen zu bewältigen, findet sich in einer Vielzahl von Studien. Allein im Jahr 2004

³ vgl. Zwischenstandsinterview vom 30.7.2007, S.4.

wurden über 213.000 Ehen geschieden, wovon 168.859 Kinder betroffen waren (vgl. Klosinski 2008, 159). Die Großeltern sind in der Trennungssituation stabilisierende Bezugspersonen und empfinden es laut Marx als eine Selbstverständlichkeit, in Krisensituationen die Rolle der Ersatzeltern zu übernehmen (vgl. Marx 1996, 153). Der Anteil der Betreuung durch die Großeltern steigt von 32 % auf 73 % an. Gleichmaßen erhöht sich der Prozentsatz des Zusammenlebens der Generationen von 22 % auf 47 % (vgl. Klosinski 2008, 162).

Nach dem Tod eines Elternteils müssen sich die Verwandten ebenfalls verstärkt um die Kinder kümmern, damit die Betreuung des Kindes gesichert ist. Dabei bauen Enkelkinder zu Großmüttern, die regelmäßig Verantwortung übernehmen, ähnliche Bindungen auf wie zu ihren Müttern (vgl. Marx 1996).

Die Stabilisatorenfunktion nach dem Tod eines Elternteils konnte durch zwei unabhängige, mit zeitlichem Abstand angefertigte Fallstudien zu Jantje bestätigt werden. Eine der Autorinnen beschreibt die Enge der Beziehung von Jantje zu seiner Großmutter eindeutig als Mutter-Sohn-Beziehung und sieht die Großmutter als Hauptbezugsperson an, die Jantje am häufigsten tagsüber sieht. Aus diesem Grund sucht Jantje bei Problemen am ehesten seine Großmutter als Vertrauensperson auf, da sie, so Jantje, immer für ihn da ist. Als typisch für eine „normale“ Mutter-Sohn-Beziehung erscheint der Autorin, dass Jantje tägliches Vokabelschreiben und wöchentliches Abfragen durch seine Großmutter zwar überflüssig findet, es aber als „Kümmern“ deutet. Die Großmutter berichtet zu diesem Zeitpunkt von immer wiederkehrenden Konflikten wegen Jantjes mangelnder Lernbereitschaft. Sowohl im Zwischenstandsinterview als auch in der Zweiterhebung wird ein halbjähriger Krankenhausaufenthalt des Großvaters für Jantje als sehr belastend beschrieben. Dem Vater von Jantje wird in dieser Erhebung als Bezugsperson keine große Bedeutung zugemessen, denn der Begriff „Familie“ schließt für Jantje nur seinen Bruder und seine Großeltern ein.

2.6 Die Konfrontation mit Todeserlebnissen

Durch die alternden Großeltern kommen die Enkelkinder mit den Themen Krankheit, Sterben und Tod häufig erstmalig in Kontakt. Insbesondere wenn die Großeltern in der unmittelbaren Umgebung wohnen und pflegebedürftig gewor-

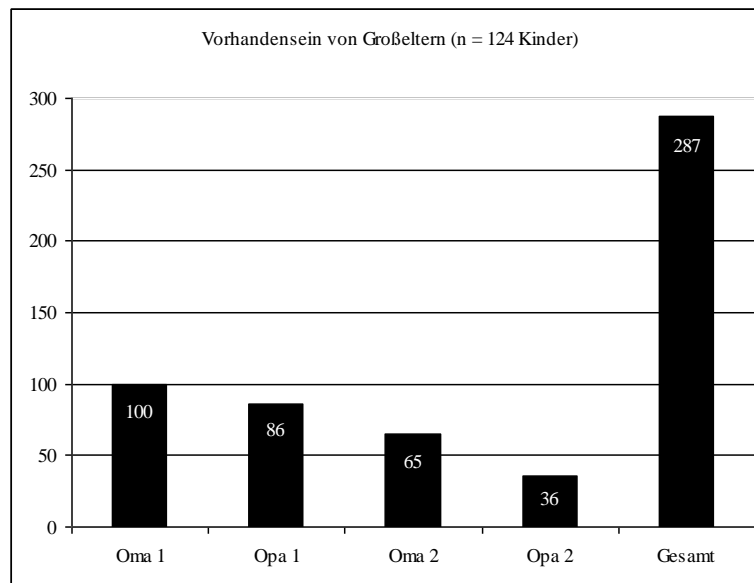
den sind, wird das Tabuthema präsent (vgl. Hauser-Schöner 1994, 160). In der Vergangenheit trat der Tod der Großeltern häufig noch vor der Geburt des Enkelkinds ein. Heute besteht aufgrund der längeren gemeinsamen Lebensspanne eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Enkelkinder Tod und Begräbnis ihrer Großeltern bewusst erleben (vgl. Höpflinger 2006, 32). Die bereits zitierte Befragung von Jugendlichen durch Siegener Forscher hat ergeben, dass der Tod eines Großelternteils von zehn- bis achtzehnjährigen Kindern und Jugendlichen als ein zentrales und kritisches Lebensereignis empfunden wird (vgl. Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecher 2003, 101). Laut Perrig-Chiello/Büchel ist dies für viele die erste familiäre Sterbe- und Todeserfahrung (vgl. Perrig-Chiello/Büchel 2008, 54).

Sandy erinnert sich: „Ich kam aus der Schule und da war meine Mutter am Weinen. Da hab ich gefragt: ‚Was ist denn passiert, warum weinst du?‘ Da hat sie mir gesagt, dass die Oma gestorben ist und dann hab ich auch geweint. Aber vorher, da waren wir noch mal alle im Krankenhaus und da hat meine Oma uns noch erkannt und hat gesagt: ‚Hallo Sandy, hallo Tina.‘ Und das war auch irgendwie schön und eben auch traurig“ (Latsch 2002b, 81).

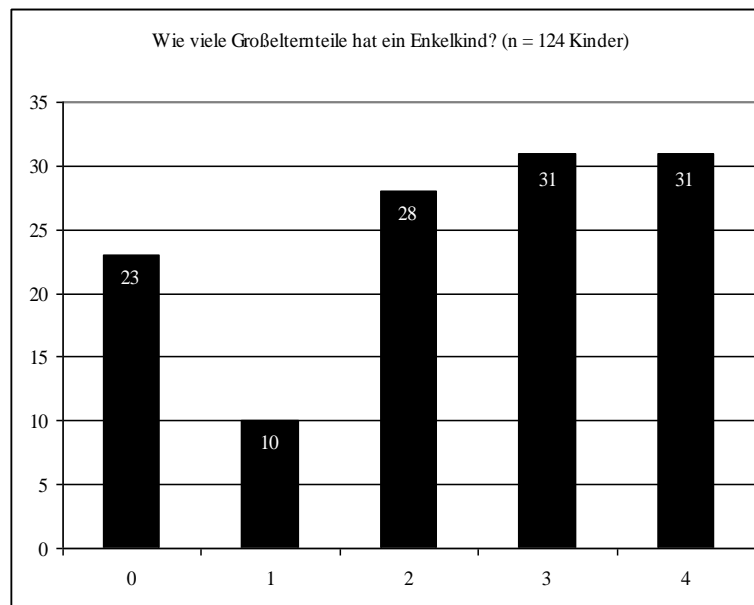
Anhand der Fallstudien über Jantje, Walter und Natascha kann verdeutlicht werden, dass für Kinder bereits der Aufenthalt der Großeltern im Krankenhaus eine große seelische Belastung darstellen kann. Jantjes und Nataschas Lehrer haben ihnen ihre Sorgen in der Schule angemerkt.

3 Die quantitative Auswertung

In der Querauswertung sind Angaben aus 124 LISA&KO Fällen statistisch untersucht worden. In den Fallstudien teilten sich 124 Kinder insgesamt 287 Großeltern, von denen 165 Großmütter und 122 Großväter sind.



Im Durchschnitt hat jedes Kind somit je eine „Großmutter (1,3) und einen Großvater (0,9). Die Auszählung spiegelt den unter anderem von Wieners und Perrig-Chiello/Büchel beschriebenen demografischen Wandel der Gesellschaft wider. Ein immer größerer Anteil von Kindern kann auf eine gemeinsame Lebenszeit mit den Großeltern hoffen. 31 Enkelkinder des LISA&KO Projektes haben vier Großelternteile und weitere 31 Enkelkinder haben drei Großelternteile (jeweils 25 %). In den Fallstudien können zwei Großeltern noch an dem Leben von 28 Kindern (22,6 %) Anteil nehmen und zehn Kinder (8,1 %) haben nur noch eine Großmutter oder einen Großvater. Ein Kind hat aufgrund der Trennung seiner Eltern inzwischen sogar sechs Großeltern für sich gewonnen (0,8 %). Betrachtet man die Befunde geschlechtlich getrennt voneinander, so spiegelt sich in der höheren Anzahl der lebenden Großmütter eine sogenannte „Feminisierung des Alters“ wider (vgl. Wieners 2000, 15).



4 Fazit

Obwohl der vorliegende Beitrag nur ein kleiner Ausschnitt der Querauswertung ist, wird deutlich, wie vielseitig das Thema intergenerationeller Beziehungen ist. Großeltern wecken verschiedene familiäre Erinnerungen und lösen damit jeweils andere Emotionen aus. Manch einer verbindet mit seinen Großeltern schöne Kindheitserinnerungen, andere erinnern sich an erzwungene Besuche, die möglicherweise in Streit endeten. Diejenigen, die ihre Großeltern nie kennen lernen konnten, sind oft auf der Suche nach ihren familiären Wurzeln. Die Arbeit mit den Fallstudien des Projekts LISA&KO greift genau diese Aspekte auf und ermöglicht eine neue Herangehensweise in der Erforschung der Beziehung von Enkelkindern zu ihren Großeltern. Erst durch die detaillierten Beschreibungen, wie sie in den Fallstudien von LISA&KO vorliegen, wird es möglich, familiäre Beziehungen konkret aus der Sicht von Kindern zu betrachten. Anderen Studien bleibt diese Innensicht meist versperrt, so dass über komplexe familiäre Strukturen und ihre Bedeutung für die Beteiligten oft nur Annahmen aus Sicht der Forscher getroffen werden können.

Wenn auch die Beschreibungen der in den zugrunde liegenden Fallstudien subjektiv gefärbt sind, ergibt sich doch ein realitätsnahes Bild. Es ergeben sich neue Ansatzpunkte für die Forschung, da komplexe Strukturen des familialen Zusammenlebens erkennbar werden. So könnte ein Zusammenhang zwischen der

Brückenbauer-Funktion der Großeltern, der damit verbundenen identitätsstiftenden Funktion und einem Abbau von Vorurteilen gegenüber älteren Menschen bestehen. Den Enkeln fällt es aufgrund ihrer Beziehung zu ihren Großeltern leichter, Kontakt zu Erwachsenen aufzubauen. Sie entwickeln durch ihr erweitertes Blickfeld möglicherweise ein besseres Allgemeinwissen sowie überdurchschnittlich gute sprachliche Fähigkeiten. Bei Enkeln, die sich sehr stark auf ihre Kernfamilie konzentrieren, könnte das Knüpfen von sozialen Kontakten außerhalb der Familie erschwert werden.

In der Querschnittsauswertung konnte zum Beispiel die Komplexität innerfamiliärer Konflikte gezeigt werden. Bei Natascha waren die Generationenambivalenz – und daran gekoppelte Folgen für das Mädchen – sehr gut zu erkennen. Es haben sich Ansatzpunkte für eine Kompensation der Erziehung der Eltern durch die Großeltern finden lassen.

Festgehalten werden kann, dass sich aus den ausgewerteten Fallstudien der sechs Kinder positive Perspektiven für intergenerationelle Kontakte zwischen jungen und alten Menschen eröffnen und daher von einem „Krieg der Generationen“ nicht die Rede sein kann. Gleichzeitig zeigt die Vielseitigkeit der Fallstudien, wie viel Potenzial in der Erforschung von intergenerationellen Beziehungen liegt. Je besser die komplexen Zusammenhänge zwischen den Generationen verstanden werden, desto transparenter werden die gesellschaftlichen Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Generationen. Es ergeben sich hierdurch Ausblicke auf neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, zwischen Jung und Alt. Beispiele hierfür sind Mehrgenerationenprojekte: Es gibt gemeinsame Wohnprojekte, Aktionstage, bei denen beispielsweise Computerkenntnisse und Strickkunst ausgetauscht werden, Vorlese-Omas und -Opas, ehrenamtliche Hausaufgabenhilfe, eine Organisation zur Vermittlung von Leih-Omas oder -Opas, oder aber die Möglichkeit Erlebnisse, die sonst nur im Geschichtsbuch stehen, hautnah erzählt zu bekommen.

5 Literatur

- Arns, Melanie (2004a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der zwölfjährigen Schülerin KIM im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Arns, Melanie (2004b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der zwölfjährigen Schülerin KIM im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Backes, Gertrud M. (1996): *Familienbeziehungen und informelle soziale Netzwerke im sozialstrukturellen und demografischen Wandel*. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Jg. 29, H. 1, 1996, S. 29-33.
- Belz, Katrin (2003): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 2.-Klässlers „Dietmar“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Bien, Walter (Hg.) (1994): *Eigeninteresse oder Solidarität? Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien*. Deutsches Jugendinstitut. Familien Survey Bd. 3. Opladen: Leske und Budrich.
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hg.) (2007): *Wer betreut Deutschlands Kinder?* DJI- Kinderbetreuungsstudie, Berlin: Cornelsen.
- Bitthin, Anja (2005a): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 4.-Klässlerin „Natascha“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Bitthin, Anja (2005b): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 4.-Klässlerin „Natascha“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Anhang der unveröffentlichten Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Brenner, Christina (2003): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des elfjährigen „Jantje Smit“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Burkart, Günter/Wolf, Jürgen (Hg.) (2002): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Opladen: Leske und Budrich.

- Crombrugge, Hans van (1993): *Großeltern sind einfach da. Über die sich ändernde Bedeutung der Großeltern für das Kind, die Familie und die Gesellschaft*. Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Jg. 33, H. 2, 1993, S. 295-301.
- Franzen, Katharina (2006): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Fünftklässlers „Dietmar“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Giercke, Susanne (2001): *Der Lernstand des Jungen „Dietmar“ vor Schulanfang im Kontext seiner persönlichen und sozialen Entwicklung- eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung seiner vorschulischen Erfahrungen mit Mathematik und Schriftsprache*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Hauser-Schöner, Isabell (1994): *Kinder brauchen ihre Großeltern*. München: Kösel Verlag.
- Hering, Nadja: (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der neunjährigen LARA im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Hoffmann, Anna-Janina (2008): *Die Bedeutung und unterschiedliche Funktionen von Großeltern für heutige Kinder – am Beispiel einer Querauswertung von Fallstudien des Projekts „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Höpflinger, Francois (2009): *Beziehungen zwischen Großeltern und Enkelkindern – aus der Perspektive beider Generationen*. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim, 311-335.
- Höpflinger, François/Hummel, Cornelia/Hugentobler, Valérie (2006): *Enkelkinder und ihre Großeltern. Intergenerationelle Beziehungen im Wandel*. Zürich: Seismo.
- Jacobs, Timo (2006): *Dialog der Generationen. Leben, Gesellschaft, Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Klosinski, Gunther (2008): *Zur Bedeutsamkeit von Großeltern. Kinder- und jugendpsychiatrische Anmerkungen*. In: Klosinski, Gunther (Hg.): *Großeltern heute – Hilfe oder Hemmnis? Analysen und Perspektiven für die pädagogisch-psychologische Praxis*. Tübingen: Attempto Verlag, S.7-12.
- Knorre, Simone (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des zehnjährigen „Walter“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.

- Krappmann, Lothar (1997): *Brauchen junge Menschen alte Menschen?* In: Krappmann, Lothar/Lepenies, Annette (Hg.): *Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen.* Frankfurt a.M.: Campus, S.185-204.
- Kriems, Katharina Molly (2006): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 14-jährigen „Isabell“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt.* Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Latsch, Michaela (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Vierklässlerin „Sandy“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt.* Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Latsch, Michaela (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Vierklässlerin „Sandy“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt.* Anhang der unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Zum Wandel der Familienstruktur in der zweiten Lebenshälfte.* Familie und Gesellschaft Bd. 13. Würzburg: Ergon.
- Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas. (Hg.) (2000): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts.* Der Mensch als soziales und personales Wesen Bd. 18. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Lüscher, Kurt (2008): *Großelternschaft. Eine soziologische Annäherung.* In: Klosinski, Gunther (Hg.): *Großeltern heute – Hilfe oder Hemmnis? Analysen und Perspektiven für die pädagogisch-psychologische Praxis.* Tübingen: Attempto Verlag, S.33-58.
- Marx, Marie-Luise (1996): *Großeltern als Ersatzeltern ihrer Enkelkinder. Ein vernachlässigtes Problem der Sozialpolitik.* Frankfurt am Main: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Oser, Elisabeth (2005): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Siebtklässlers „Gerhard Schröder“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt.* Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Perrig-Chiello, Pasqualina/Büchel, Dominik (2008): *Der neue Generationenvertrag* In: GDI Impuls. Wissensmagazin für Wirtschaft, Gesellschaft und Handel, Jg. 77, H. 3, 2008, S.51-57.

- Projektteam LISA&KO (2008): *Projektskizze von Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann. Kombination von Methoden und Forschungstraditionen*. Online: <http://www.agprim.uni-siegen.de/lisa/> (Zugriff am 13.05.2011).
- Rotthaus, Wilhelm (2008): *Vom Risiko- zum Schutzfaktor- Großeltern in der Systematischen Therapie/Familientherapie*. In: Klosinski, Gunther (Hg.): *Großeltern heute – Hilfe oder Hemmnis? Analysen und Perspektiven für die pädagogisch-psychologische Praxis*. Tübingen: Attempto Verlag, S.149-158.
- Roux, Patricia/Gobet, Pierre/Clemence, Alain/Höpflinger, Francois (1996): *Generationsbeziehungen und Altersbilder. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Nationales Forschungsprogramm 32, Alter. Anziani. Vieillesse. Lausanne, Zürich: Seismo.
- Samosny, Anika (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 13-jährigen „Miriam“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Sommer-Himmel, Roswitha (2001): *Großeltern heute – betreuen, erziehen, verwöhnen. Eine qualitative Studie zum Betreuungsalltag mit Enkelkindern*. Bielefeld: Kleine.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): *Kindertagesbetreuung regional 2010*, Wiesbaden.
- Szydlik, Marc (2000): *Lebenslange Solidarität? Generationsbeziehungen zwischen erwachsenen Kindern und Eltern*. Opladen: Leske&Budrich.
- Uelhof, Steffi (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des vierzehnjährigen „Hermann Baumann“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Weber, Janika (2004): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 12-jährigen „Perry Rhodan“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.
- Wieners, Tanja (2005): *Miteinander von Kindern und alten Menschen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildner, Julia (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 15-jährigen „Perry Rhodan“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO. Fachbereich 2. Universität Siegen.

Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Steher, Ludwig (Hg.) (2002): *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrtausends*. Opladen: Leske und Budrich.

III Besondere Fragestellungen

Sprachkompetenz im biografischen Kontext¹

1 Wie gut kann Anna lesen?

Anna, 12 Jahre alt, schätzt ihre Fähigkeiten im Lesen im oberen Bereich ein. Sie könne „super“ erzählen, was sie gelesen habe, könne „gut“ genau und ohne Fehler lesen, auch lange und schwierige Wörter. Fragen zu einem Text könne sie zwischen „gut“ und „super“ beantworten (vgl. Schiemann 2007, 50). Annas Deutschlehrerin schätzt ihre Leistungen eher im unteren Mittelfeld ein; ihre Eltern legen sich auf „Mittelfeld“ fest. Abweichend dazu das Gesamtergebnis des Leseverständnistests ELFE: Anna verfügt danach über ein überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis (auf Wort-, Satz- und Textebene). Nur etwa 15 % ihrer Vergleichsgruppe (Kinder in der Mitte des 6. Schuljahres) erreichen ein besseres Testergebnis. Anna liegt damit deutlich im oberen Leistungsviertel. Auch das Salzburger Lese-Screening bescheinigt Anna überdurchschnittliche Leistungen im Bereich Lesen. In ihrer Klasse erreicht Anna beim Stolperwörter-Lesetest (jeweils ein Wort im Satz passt nicht und muss gestrichen werden) Platz 11 unter 28 Kindern. Anna und ihre Lehrerin sind gleichermaßen positiv überrascht von diesem Ergebnis, sie hätten nicht erwartet, dass Anna im Vergleich zu ihrer (nach Angaben der Lehrerin sehr leistungsstarken) Klasse so gut abschneidet.

Der Zusammenhang zwischen Annas Zurückhaltung in der Schule und der Bewertung ihrer Kompetenz durch Eltern und Lehrerin kann vielleicht folgendermaßen erklärt werden: Anna hat in der Familie im Vergleich zu ihrer Schwester einen niedrigen Redeanteil, daraufhin schätzen die Eltern auch ihre Kompetenz, sich zu gegebenen Themen sinnvoll zu äußern, eher durchschnittlich ein. Sie ist im Unterricht still und obwohl die Lehrerin diese Eigenschaft kennt und weiß, dass Anna nicht in allen Situationen so zurückhaltend ist, sucht auch sie den Grund für ihre geringe mündliche Beteiligung intuitiv zunächst in der Kompetenz: eine Frage zu einem Text nicht zu beantworten, bedeutet, „sie vermutlich nicht beantworten können“ (Schiemann 2007, 51). Dass es sich ganz anders ver-

¹ Der vorliegende Artikel ist ein inhaltlich unveränderter Wiederabdruck von Schiemann (2010). Alle angegebenen Zitate stammen aus Schiemann (2007).

hält (und Annas Selbsteinschätzung in diesem Fall daher eher zutrifft), zeigt unabhängig von den Testergebnissen schon ihr Wunsch, sich mit Freunden über die Inhalte von Büchern auszutauschen, was für ihr Alter eher ungewöhnlich scheinen mag.

Welche Bedeutung haben Alltagserfahrungen für die Entwicklung der individuellen Interessen und Kompetenzen von Kindern? Welche Wechselwirkungen zwischen Schule und Familienleben lassen sich erkennen? Im Forschungsprojekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ (LISA&KO) der Universität Siegen werden seit 1999 unter der Leitung von Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann schriftliche Porträts von einzelnen Kindern erstellt, um derartigen Fragen auf den Grund zu gehen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Entwicklung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen.

Ausschnitte der Fallstudie über Anna sollen im Folgenden aufzeigen, in welchen Lebensbereichen schulischer und außerschulischer Art sich Sprachkompetenz zeigt und entwickelt, und darüber hinaus Anregungen geben, was Schulen tun können, um derartige Prozesse besser zu verstehen und Konsequenzen daraus abzuleiten. Die Aussagen über das beschriebene Kind stützen sich auf Interviews und Gespräche mit Anna selbst und mit Personen ihres Umfelds sowie auf Alltagsbeobachtungen und Ergebnisse standardisierter Testverfahren.

2 Anna: zu Hause lebhaft – in der Schule still

Anna wohnt mit ihren Eltern und ihrer fünf Jahre älteren Schwester Eva in einem kleinen Einfamilienhaus mit Garten. Beide Eltern sind berufstätig. Die Mutter arbeitet halbtags als Sekretärin, der Vater ganztags als leitender Angestellter in einem mittelständischen Betrieb. Beide zählen die Familie trotzdem zur „unteren Mittelschicht“. Anna besucht die 6. Klasse eines Gymnasiums am Ort. Nach Aussage der Eltern muss sie sich anstrengen, um in der Schule mitzukommen. Mit ihren Leistungen liegt sie in den meisten Fächern im „unteren Mittelfeld“, gibt ihre Klassenlehrerin an. Bei der Hausaufgabenbearbeitung gibt es zu Hause oft Unmut und Stress. Anna ist manchmal alles zu viel. Die Eltern und Eva unterstützen Anna bei Schularbeiten, möchten aber auch, dass sie diese selbstständiger und pflichtbewusster bearbeitet. Anna wird von Familie und

Lehrern als ein sehr umgängliches, freundliches und sensibles Kind beschrieben. Sie geht Konflikten lieber aus dem Weg und ist längst nicht so diskutierfreudig wie ihre Schwester. In ihrer Freizeit geht Anna vor allem sportlichen und künstlerischen Interessen nach, schaut gern fern, spielt am Computer und trifft sich regelmäßig mit Freundinnen. Bei den Treffen zu Hause oder auch in den Pausen zeigt Anna sich meist laut und albern, aktiv und verspielt. Auch mit Erwachsenen macht sie gern Späße, besonders ihr Vater ist ein guter Partner zum Toben und Quatschmachen. Anna experimentiert gern mit Sprache, kennt viele Fachbegriffe (vor allem aus den Bereichen Naturwissenschaft und Mode) und bringt Kinder wie Erwachsene häufig durch ihren Wortwitz zum Lachen. Sie erzählt vieles von sich aus, benutzt dabei einen abwechslungsreichen Wortschatz und kann auch Filme oder Geschichten flüssig und prägnant nacherzählen.

Im Unterricht ist Anna in der Regel recht still. Sie beteiligt sich wenig am Unterrichtsgeschehen. Besonders im Deutschunterricht meldet sie sich von sich aus so gut wie gar nicht. Annas Leistungen im Fach Deutsch werden meist mit der Note befriedigend bewertet. Ihre Lieblingsfächer sind Kunst, Biologie und Mathematik. Anna hat außerhalb der Schule jedoch Freude am Lesen und Schreiben, hat bereits viele Bücher gelesen, kauft sich regelmäßig neue und verfasst gern eigene Geschichten und Gedichte – nur so für sich. Für die Gedichtmappe, die in der Schule erstellt werden sollte, hat sich Anna sehr viel Mühe gegeben und wurde dafür mit der Note „gut“ belohnt. Rechtschreibung ist dabei nicht ihre Stärke, das weiß sie. Trotz des regelmäßigen Schreibens und Lesens macht sie viele Fehler, die sich auch nach zusätzlichen Übungen häufig wiederholen. Anna schreibt daher gern am PC, wo ihr Falschschreibungen unmittelbar angezeigt werden.

3 Lesen – ein beliebtes Hobby

Gleich an zweiter Stelle ihrer Lieblingsbeschäftigungen führt Anna Lesen auf. Sie verbringt viel Zeit mit diesem Hobby. Nach dem Zubettgehen liest Anna noch eine ganze Weile heimlich weiter. Wenn sie jemand kommen hört, tut sie so, als schlafe sie bereits. Ein solches Leseverhalten lässt darauf schließen, dass es sich bei dieser Tätigkeit in der Tat um eine große Vorliebe von Anna handelt.

Es interessieren sie dabei unterschiedliche Arten von Texten. In letzter Zeit hat sie die Abenteuerreihe „Abby Lynn“ gelesen, die ihre Schwester ihr empfohlen hatte. Anna liest aber auch – wie sie sagt – „freche (Mädchen-)Bücher“ wie „Die wilden Hühner“. Annas Eltern und auch Eva loben sie für jedes gelesene Buch. Anna selbst sagt, dass sie erst seit etwa einem halben Jahr richtig gern und viel lese und sich von ihrem Taschengeld – neben Süßigkeiten – vor allem Bücher oder hin und wieder mit einer Freundin Jugendzeitschriften wie die „Yam“ oder die „Girls“ kaufe. Aus den ersten Porträts über Anna (sie hat seit ihrem Schulanfang bereits viermal am Projekt teilgenommen) geht hervor, dass sie das Lesen zwar auch früher schon zu ihren Lieblingsbeschäftigungen zählte, aber nur phasenweise gern las und manchmal nur vorgab zu lesen, um ihre Eltern, die das Lesen stark befürworteten, zufrieden zu stellen. Dass die Eltern Anna zum Lesen animieren müssten, kann heute nicht mehr beobachtet werden. Das Loben für ein gelesenes Buch scheint daher noch eine Art „Relikt“ aus der Vergangenheit zu sein. Schon als kleines Kind ist Anna gern in die Bibliothek gegangen und hat sich zahlreiche Bücher ausgeliehen. Heute tut sie dies nur noch selten, da sie selbst einen großen Buchbestand besitzt und sich eher bei Freunden oder ihrer Schwester Bücher leiht, um sich mit ihnen über die Inhalte der Bücher austauschen zu können.

Anna hat das Lesen schon immer an Modellen erlebt, beim abendlichen Vorlese-ritual im Kindergartenalter ebenso wie durch ihre generell viel lesenden Familienmitglieder. Eine Wand des Wohnzimmers ist vollständig von einem Bücherregal bedeckt. Die Familie bezieht eine Tageszeitung, für die auch Anna sich langsam zu interessieren beginnt. Diese Aufmerksamkeit ist noch recht neu; zuvor hat Anna sich hin und wieder erkundigt, was denn unter den Bildern stehe, woraufhin ihre Mutter stets erwiderte, sie könne es doch selbst lesen. Ihr Vater vermutet, dass Anna immer zu faul zum Lesen war und sich am liebsten z. B. vom Fernseher „berieseln“ ließ. Mittlerweile sind ihr Interesse und ihre Ausdauer beim Lesen jedoch viel größer geworden.

4 Schreiben – Briefe, Listen und Gedichte

Nicht nur in der Schule ist Schreiben ein tägliches Thema für Anna. Sie schreibt zu Hause selbst Gedichte und Geschichten, hin und wieder sogar aus eigenem Interesse ein Filmprotokoll. Zurzeit schreibt sie ein eigenes Buch mit dem Titel „Die Freundin“. Das Buch handelt von einem Mädchen, das „erst eine gute Freundin ist und einen dann im Stich lässt“ (Schiemann 2007, 51). Anna selbst war in einer solchen Situation und möchte dieses Erlebnis deshalb aufschreiben. Insgesamt verarbeitet sie in Geschichten und Gedichten hauptsächlich das, was sie in ihrem Leben beschäftigt und bewegt. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist ihr Gedicht „Können Menschen sich verändern?“. Ihre Nachdenklichkeit, ihre Sorgen, aber auch ihre Hoffnungen kommen darin zum Ausdruck. All ihre Produkte sammelt Anna in einer Mappe und verziert die einzelnen Blätter mit vielen Farben, was darauf schließen lässt, dass Selbstgeschriebenes einen hohen Stellenwert für sie hat.

Die Qualität von Annas Geschichten und Gedichten ist nach Angaben ihrer Deutschlehrerin unterschiedlich: „Manchmal sind die ein bisschen platt, aber manchmal sind die auch sehr pffiffig, das ist nicht so einlinig zu beurteilen“ (Schiemann 2007, 51). Neben ihrem „poetischen Interesse“ (Schiemann 2007, 52), wie die Lehrerin es bezeichnet, nutzt Anna Schrift auch gezielt pragmatisch: Sie notiert Punkte bei Spielen in tabellarischer Form, schreibt im Unterricht heimlich Briefe mit ihren Freundinnen (wofür sie eine Art „Geheimschrift“ entwickelt haben) oder fertigt ausführliche Listen für einen Flohmarktverkauf an: „Ich bin eine Buchführerin. Ich schreib’ auf, was ich verkaufe, was da alles bei ist, und dann die Preise und wenn ich verkauft hab’, dann schreib’ ich dazu, wie viel ich dafür genommen hab’ und dass ich's verkauft hab’“ (Schiemann 2007, 52).

Woher dieses Verhalten rührt, kann nicht eindeutig beurteilt werden. Vorstellbar ist etwa, dass ihre Mutter, die Sekretärin ist, Anna als Vorbild dient. Ihr ausgeprägter Geschäftssinn spielt jedoch sicher auch eine Rolle. In der Schule beginnt Anna in einer Pause ein Filmprotokoll zu ihrem Lieblingsfilm „Plötzlich Prinzessin“ zu schreiben. Auf die Frage, ob sie es für die Schule schreibe oder aus einem anderen Grund, antwortet Anna: „Nur so für mich, das macht Spaß“ (Schiemann 2007, 52). Auch nach einem Kinobesuch plant Anna, ein Protokoll

zu schreiben. Das Anfertigen von Filmprotokollen ist bislang kein Inhalt des Deutschunterrichts gewesen, so die Lehrerin, „aber Anna nutzt häufig eine Aufgabenstellung, die sie interessiert, und macht die unglaublich ausführlich. Und auch auf PC. Da hat sie schon sehr viele schöne und auch sehr starke Sachen geschrieben“ (Schiemann 2007, 52).

Auf der einen Seite überrascht Anna ihre Lehrerin immer wieder mit sehr ausführlich bearbeiteten Schreibaufgaben, auf der anderen Seite kommt es vor, dass sie anstelle eines Textes ein Bild vorzeigt „weil ihr das andere dann zu anstrengend ist: ‚Muss ich das wirklich alles noch schreiben?‘“. Besonders bei Übungsaufgaben zu Grammatik oder Rechtschreibung „übersieht sie dann auch manchmal, dass sie dies und jenes auch noch machen sollte“ (Schiemann 2007, 52).

Ihre Texte schmückt Anna häufig mit einer Überschrift aus verschnörkelten Buchstaben. Beim Schreiben selbst legt sie stets Wert auf eine schöne Handschrift, besonders dann, wenn andere ihre Texte lesen werden. Auf korrekte Rechtschreibung zu achten ist ihr hingegen beim Verfassen ihrer Texte eher lästig. Anna nimmt sich selbst als kompetente Schreiberin wahr (die Rechtschreibung ausgeklammert). Derzeit überlegt sie bei der Schülerzeitung mitzuwirken, bei der ihre Schwester bereits seit zwei Jahren Mitglied ist. Sie ringt allerdings noch mit sich. Vermutlich hat das Schreiben für Anna einen hohen persönlichen Wert und sie ist nicht unbedingt daran interessiert, für eine breitere Öffentlichkeit zu schreiben. Möglicherweise möchte sie jedoch auch nicht im Schatten ihrer wortgewandten Schwester stehen und zögert daher mit ihrer Entscheidung.

5 Konsequenzen für den Unterricht

Die Auszüge der Fallstudie zeigen, dass die Einschätzung der Lehrerin und Annas Selbstwahrnehmung bzw. ihre tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen, die sich vor allem außerhalb der Schule zeigen, deutlich auseinander liegen. Im Unterricht ist Anna zwar still und ihre Leistungen werden als höchstens „mittelmäßig“ bewertet, in anderen Bereichen zeigt Anna sich jedoch sprachlich hoch kompetent. Die zahlreichen Situationen, in denen sie aus eigenem Antrieb schreibt, aus dem Bedürfnis heraus, sich auszudrücken oder etwas zu organisie-

ren, tragen offenbar ganz unabhängig vom Deutschunterricht dazu bei, dass sich ihre Kompetenzen fortlaufend erweitern. Gleiches gilt für den Bereich Lesen, in dem die standardisierten Tests Ergebnisse aufweisen, die im schulischen Kontext und durch Klassenarbeiten nicht zutage traten und so für Verwunderung sorgten.

Aus Annas Beispiel lassen sich durchaus kritische Hinweise für den Unterricht ableiten. Mit seinen Normen und Anforderungen erfasst dieser oft nicht, was einzelne Kinder tatsächlich können. Es werden Aufgaben gestellt, die von allen SchülerInnen bearbeitet werden sollen und doch in der Klasse gleichermaßen zu Über- wie Unterforderung führen oder schlicht auf Desinteresse stoßen. Anna könnte maßgeblich davon profitieren, ließe ihre Lehrerin im Unterricht mehr Spielraum für eigene Ideen und Aufgaben (wie es etwa bei der Erstellung der Gedichtmappe im Ansatz der Fall war). Schließlich hat sie keine Probleme damit, sich länger mit einer Aufgabe zu befassen und wählt sogar freiwillig und zusätzlich zu den schulischen Aufgaben sprachliche Herausforderungen, die durchaus auch fachlicher Natur sind oder sein könnten – nur nicht unbedingt zu dem Zeitpunkt, an dem Anna sich für sie interessiert (Bsp. Filmprotokoll). Ihre zahlreichen Produkte bleiben somit bei der schulischen Kompetenzbewertung gänzlich unberücksichtigt. Dabei könnten sie sinnvolle Ergänzungen oder gar die Grundlage, den Gegenstand des Unterrichts darstellen und gleichzeitig neue Einblicke in Annas Können ermöglichen.

Überträgt man Annas Fall auf Aufgaben der Schule allgemein, liegt der Schluss nahe, dass das Ziel, die Stärken jedes einzelnen Kindes zu entdecken und zu fördern, sie zu eigenen Herausforderungen zu motivieren und sie somit in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen, nur durch eine Individualisierung des Unterrichts „von unten“, d. h. durch die Kinder selbst, erreicht werden kann. Dadurch können dann auch Erfahrungen und Interessen der Kinder aus ihrer außerschulischen Lebenswelt zur Geltung kommen.

6 Literatur

- Schiemann, Elena (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 11-jährigen „Sophie“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Schiemann, Elena (2010): *Sprachkompetenz im biografischen Kontext*. In: Pädagogik, 62. Jg., H. 6, Weinheim: Beltz., S. 10-13.

Benni liest seinem Wellensittich vor ...

Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinander greifen¹

Die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, die unserer Gesellschaft als elementar angesehen werden, ist vor allem Aufgabe der Schule. Dennoch ist die Schule nur ein Lernort unter mehreren: Der überwiegende Teil menschlichen Lernens findet außerhalb der Schule statt. Schon der Faure-Report von 1972 schätzte, dass etwa 70 Prozent des Wissens und Könnens informell erworben werden. Bildungsorte oder Lernwelten außerhalb von Schule sind die Familie, die Kindertagesbetreuung, außerschulische Orte wie Vereine, aber auch die Medien und die Peer-Groups, also die Gleichaltrigen.

1 Das Problem der Alltagsrelevanz

Schon immer war es ein Problem schulischen Unterrichts, dass es vielen Lerninhalten an Relevanz für die außerschulische Lebenswelt mangelt, dass sich vieles von den Lernenden nicht in ihre Alltagswelt übertragen lässt. „Kulturtechniken erwerben Schüler am besten innerhalb eines als Nutzungskultur gestalteten Unterrichts“, so Barbara Kochan (1999). „In einem nur belehrenden und einübenden Unterricht erlernen die Schüler zwar die Techniken des Schreibens und Lesens – als ’träges Wissen’, aber sie integrieren diese Tätigkeiten nicht ohne weiteres in ihr Leben; sie machen von ihnen nur Gebrauch, wenn es ’verlangt’ wird“.

Seit mehreren Generationen von Lehrplänen – sowohl der Grundschule als auch der Sekundarstufen – ist der Lebensweltbezug von Unterricht bzw. die Öffnung der Schule nach außen ein festgeschriebenes Prinzip. Fachliche Inhalte sollen möglichst im Blick auf die Verwendbarkeit im Alltag thematisiert werden. Nicht nur in den Fächern Mathematik, Deutsch und – in der Grundschule – im Sachunterricht ist der Anwendungsbezug als ein ausdrückliches Prinzip der Unter-

¹ Der vorliegende Artikel ist ein inhaltlich unveränderter Wiederabdruck von: Knorre 2008.

richtsgestaltung zu finden. Auch Lehrpläne für die Fächer Musik und Religion beispielsweise beziehen sich auf die kindliche bzw. jugendliche Lebenswelt als Bezugsrahmen, an den Lerninhalte angeknüpft werden sollten.

Der Bezugspunkt, der im Allgemeinen für die Frage der Alltags- oder Lebensweltrelevanz herangezogen wird, ist das Wissen um „Kindheit heute“. Beispielsweise hat das Wissen über unterschiedliche Lesevorlieben oder generell Themenvorlieben von Jungen und Mädchen zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten dazu geführt, dass vielerorts – wenn auch längst nicht überall – bei der Auswahl von Lese- oder Diktattexten für den Unterricht auf inhaltliche Abwechslung geachtet wird. Vergleichbares findet sich im Grundschul-Sachunterricht, wenn einer Unterrichtsreihe zum Thema „Ritter und Burgen“ oder „Dinosaurier“ (eher Jungen-Themen) eine über „Freundschaft“ folgt usw. So begrüßenswert das auch ist, bleibt doch die Frage, ob eine solche allgemeine Ausrichtung auf Kindheit hinreichend ist, wenn man jedem Einzelfall in einer Schulklasse gerecht werden möchte. Der Anspruch einer individuellen Förderung in der Schule erfordert nun einmal die Orientierung am Individuum. Das gilt aber auch für die Forschung.

2 Das einzelne Kind im Fokus

Eine solche Orientierung ist Kennzeichen des Projekts „LISA&KO (Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext)“ an der Universität Siegen², in dem seit etwa zehn Jahren Kindheit aus einem anderen Blickwinkel untersucht wird, als dies in der Bildungsforschung nach dem Muster von PISA und Co. üblich ist. Anhand von Einzelfallstudien, die über mehrere Jahre hinweg die Entwicklung eines Kindes im Längsschnitt erfassen, werden die Lebensbedingungen von Kindern differenziert beschrieben und auf ihre (fachliche) Lernentwicklung im sozialen Kontext bezogen. Im Mittelpunkt steht dabei u. a. der Erwerb von Kulturtechniken und von Fähigkeiten im Umgang mit ihnen. Langfristiges Ziel des Projekts ist es, Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernerfahrungen im Prozess des Aufwachsens von

² Das Projekt LISA&KO existiert seit dem Jahr 2000 unter der Leitung von Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann (vgl. zum Ansatz und ersten Ergebnissen: Panagiotopoulou/Rohlf's 2001, Seidel 2006 und Hellermann u. a. 2008).

Kindern zu rekonstruieren, die zu Aussagen über heutige Kindheit verdichtet werden können. In den Fallstudien selbst steht jedoch das Kind als Individuum im Mittelpunkt, und *seine* Sichtweise spielt eine besondere Rolle. Diese Einzelfälle geben immer wieder Anlass, darüber nachzudenken, inwieweit sich überhaupt aus generellen Aussagen über „Kindheit“ Handlungsempfehlungen für pädagogische Kontexte wie das schulische Lernen ableiten lassen, die für das einzelne Kind in einer Lerngruppe relevant sind. Die Fallstudien veranschaulichen, auf welche Weise und aus welchen Gründen Kinder unterschiedlichen Alters auch in ihrer Freizeit mit Kulturtechniken in Kontakt kommen, diese anwenden und dabei auch immer einüben. Große Bedeutung haben in diesem Zusammenhang die individuellen Interessen, die eine besondere Form intrinsischer Motivation darstellen (vgl. Lankes 2007, Hartinger/Fölling-Albers 2002). Im Folgenden stelle ich einige markante Beispiele aus den inzwischen über 190 Fallstudien vor.³

3 Alltagserfahrungen und Interessen wirken bis in die Schule

Für den 12-jährigen Torsten hat das Thema Bergwerke und Zechen eine besondere Bedeutung. Torsten besitzt zahlreiche Bücher zu diesem Thema, mit deren Hilfe er seinen Wissensdurst über die Welt unter Tage stillt. Sein spezielles Interesse, das er mit seinem Vater teilt, wirkt bis in den schulischen Unterricht hinein. Das Thema scheint Torsten so sehr zu motivieren, dass er sich freiwillig für ein Referat über Bergwerke und Zechen im Erdkundeunterricht gemeldet hat. Obwohl Torsten Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hat und seine Texte deshalb ungern anderen Menschen zeigt, machte er in diesem Fall eine Ausnahme und gab seine Geschichte über ‚Die Zechen Deutschlands‘ der Verfasserin seiner Fallstudie zur Korrektur, damit das Referat gut werde.⁴

Wie die schulische Leistungsfähigkeit mit den im Alltag gesammelten Erfahrungen im Zusammenhang steht, zeigt das Beispiel des 6-jährigen Randy. Im Umgang mit Geld und Banknoten kann Randy die einzelnen Münzen und Geld-

³ Bei allen Schüler-Vornamen handelt es sich um Pseudonyme.

⁴ Die verwendeten Fallbeispiele und Zitate entstammen – so nicht anders gekennzeichnet – Staatsexamensarbeiten aus dem Projekt LISA&KO. Mein Dank gilt den VerfasserInnen Kristina Fromm (2002), Christina Gerhardus (2005), Julia Graeve (2007), Melanie Halbe (2007), Julia Heuel (2007) und Reiner Kolf (2001).

scheine richtig benennen. Zwar ist er den Umgang mit Geld noch nicht gewohnt, weshalb beim Rechnen mit Geldbeträgen noch Fehler auftreten; er besitzt jedoch sehr realistische Wertvorstellungen bezüglich einzelner Münzen und Scheine. Dagegen beherrscht Randy Zeitangaben anhand der Ziffern und Zeiger an der Uhr noch nicht. Während Uhrzeiten, Zeiträume und Zeitdimensionen in Randys Alltag möglicherweise noch wenig – bewusst wahrgenommene – Bedeutung haben, scheint er im Umgang mit Geld also über Erfahrungen zu verfügen, die es ihm ermöglichen, dessen Wert richtig einzuschätzen. Solche Einsichten um „viel“ und „wenig“ oder gar um die Möglichkeit des „Geldwechsels“ sind als abstraktes Wissen schwer zu vermitteln, im Alltag beim wöchentlichen Einkauf jedoch für Kinder unmittelbar erfahr- und beobachtbar.

Erstaunlicherweise sind sich Kinder bei ihren Tätigkeiten oft kaum bewusst, dass sie sich mit fachlichen Inhalten beschäftigen, die in mehr oder weniger engem Bezug zu ihrem schulischen Lernen stehen. Über den 14-jährigen Paul wird berichtet: „Nach eigenen Angaben kann er ‚super‘ zählen, mit Zahlen rechnen, [...] mit Geld rechnen und Preise vergleichen. Des Weiteren gibt Paul an, Mengen ‚gut‘ abschätzen zu können. Auffällig an diesen Angaben erscheint“ der Verfasserin der Fallstudie, „dass sich die beschriebenen Kompetenzen überwiegend auf außerschulische mathematische Tätigkeiten beziehen, denen Paul im Alltag nachgeht. Zu meiner Verwunderung gab Paul jedoch trotz seines regelmäßigen Umgangs mit Zahlen in Form von finanziellen Kalkulationen [...] in einem Fragebogen an, sich in seiner Freizeit eher nicht mit Mathematik zu beschäftigen. Möglicherweise ist ihm nicht bewusst, dass z. B. das Berechnen seiner Ersparnisse mit mathematischen Denkprozessen in Verbindung steht. Vermutlich ordnet er dem Begriff Mathematik nur das zu, was er im schulischen Unterricht behandelt“ (Halbe 2007, 123 f.). Dafür würde auch sprechen, dass er in dem Fragebogen die Auffassung vertrat, das im Mathematikunterricht Erlern-te nicht im Alltag gebrauchen zu können.

4 Interessen bedingen Auseinandersetzung mit Sprache

Außerschulische Interessen, die oftmals domänenspezifisch sind (z. B. Tiere, Musikgruppen, Fußball oder Sport im Allgemeinen), ziehen häufig Leseaktivitäten

nach sich, die in mittelbarem oder unmittelbarem Zusammenhang mit diesen Interessen stehen. Der tierliebe Benni (8 Jahre) beschäftigt sich in seiner Freizeit ausgiebig mit seinen Lieblingstieren, den Bären, über die er sich in einem Buch Informationen beschafft. Daneben nutzt er sein Haustier, einen Wellensittich, als „Zuhörer“ für seine Lektüre, indem er ihm regelmäßig vorliest.

Andreas (10 Jahre) zeigt großes Interesse für Sport, besonders für Fußball, und geht diesem auch in Form von regelmäßiger Lektüre nach. Er liest gern und viel und besitzt eine Reihe einschlägiger Zeitschriften und Bücher, die zum Teil in seinem Zimmer stehen, zum Teil im Wohnraum herumliegen. Zu seinen favorisierten Zeitschriften neben der Bayern-Fan-Zeitschrift gehört die BRAVO-SPORT, in der sich Artikel über Sportler der verschiedensten Sportarten, vor allem aber seiner Lieblingsdisziplin Fußball finden. Das Lesen stellt für Andreas somit eine Möglichkeit dar, sich neben der praktischen Ausübung seines Hobbys auch Wissen darüber anzueignen.

Ein wichtiges Hobby des 12-jährigen Timo sind Reptilien, von denen er mehrere hält. Seine Liebe zu den Tieren zeigt sich nicht nur im direkten Umgang mit ihnen, wie folgender Bericht verdeutlicht: „Auffallend sind die vielen Poster und Bilder, auf denen die unterschiedlichsten Reptilien zu sehen sind. Auch befinden sich in den Regalen seines Zimmers einige unterschiedliche Dinosaurierfiguren. [...] Des Weiteren steht dort ein Bücherregal, in dem der Großteil der Bücher Fachbücher und Fachlexika über Reptilien sind. Diese nimmt Timo überallhin mit, egal ob die Familie zehn Minuten mit dem Auto fährt oder eine Reise antritt. Er liest diese Bücher anstelle von ‚richtigen Lesebüchern‘, wie er sich ausdrückt. Oft liest er abends vor dem Schlafengehen im Bett oder nachmittags auf dem Sofa“ (Müller 2006, 10).

Diese drei Beispiele illustrieren plastisch, wie ein intensives Hobby oder ein ausgeprägtes inhaltliches Interesse dazu führen können, dass Kinder unterschiedlichen Alters schriftliche Medien nutzen, um ihren Bedürfnissen nachzugehen.

Warum sollte ein Kind nicht auch in der Schule die Möglichkeit haben, die Kulturtechnik des Lesens anhand selbstgewählter Lektüre zu üben oder zumindest bei der Themenwahl mitbestimmen zu können? Die unterschiedlichen Vorlieben

von Jungen und Mädchen bezogen auf die Lesethemen und auch daraus resultierende unterschiedliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Lesebereichen sind bekannt (vgl. z. B. Richter/Brügelmann 1994). Wie kann man annehmen, mit einem für die ganze Klasse verbindlichen Lesetext jedes einzelne Kind anzusprechen? Motiviertes Lesen hängt stark mit den Inhalten der Lektüre zusammen. Dies gilt insbesondere auch für die weiterführenden Schulen: Im Grundschulalter unterscheidet sich das Interesse am Lesen bei Jungen und Mädchen noch nicht bedeutsam (vgl. Baumert u. a. 2000). Empirische Studien zeigen, dass ein deutlicher „Leseknick“ zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr jedes zwanzigste Mädchen und jeden siebten Jungen erwischt (vgl. dazu Sträuli Arslan 2005, Harmgarth 1999, Bischoff/Heidtmann 2002). Phasen „genießenden Lesens“ sind im schulischen Kontext eher selten. Die schulische Behandlung von verbindlicher, meist fremdbestimmter Lektüre wirkt dem Ziel, das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, oft kontraproduktiv entgegen. Eine häufig vorgebrachte Kritik zum Thema Unterrichtslektüre ist auch für den 12-jährigen Torsten von Bedeutung: Er mag es nicht, „wenn Bücher in den Deutschstunden ‚zerredet‘ werden und man zum Vorlesen einzelner Absätze gezwungen“ (Heuel 2007, 45) wird.

Nebenbei bemerkt: Dass es sich bei den Kindern aus den zuletzt angeführten Beispielen ausschließlich um Jungen handelt, mag man als hoffnungsvollen Hinweis deuten, dass auch bei dieser „Risikogruppe“ über relevante Inhalte der motivationale Zugang zum Lesen gefördert werden könnte.

5 Kontraste im und außerhalb von Unterricht

Die freiwillige außerschulische Beschäftigung mit schulisch relevanten Tätigkeiten kann sogar in deutlicher Diskrepanz stehen zur Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft in der Schule, wie das Beispiel von Andreas verdeutlicht: „Obwohl Andreas außerhalb der Schule, vor allem abends vor dem Schlafen gerne liest, auch selber Geschichten schreibt und Referate hält, erklärt er Sprache nach wie vor nicht zu einem seiner Lieblingsfächer, im Gegenteil“ (Fromm 2002, 18).

Auch der 10-Jährige Marc hat Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsfach Deutsch. Dabei handelt es sich um Probleme in den Bereichen Rechtschreibung, Satzbau und Grammatik. „Aufgrund der Probleme in Rechtschreibung und der negativen Erfahrungen in der Schule könnte man vermuten, Marc beschäftige sich außerhalb des Deutschunterrichts nicht mit den Inhalten des Faches. Dem ist interessanterweise nicht so. Marc engagiert sich intensiv bei der Herstellung einer klasseninternen Schülerzeitung. [...] Die sechsköpfige Redaktionsgruppe schreibt kleine Texte zu aktuellen Geschehnissen in der Schule. [...] Des Weiteren werben die Kinder für ihre eigenen Freizeitaktivitäten. Marc schrieb einen kleinen Text über die Jungschar“ (Gerhardus 2005, 60 f.). Der Junge hat er im schulischen Kontext demnach ein Betätigungsfeld gefunden, innerhalb dessen er sich mit Schriftsprache motiviert auseinandersetzt – doch dieses Betätigungsfeld liegt außerhalb des Deutschunterrichts!

Ein solches Engagement von Kindern hängt nicht immer ausschließlich mit einer persönlichen Neigung zusammen. Die Jugendfarm Pfingstweide in Ludwigshafen betreibt seit 1978 eine Zeitung der Einrichtung, die von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet wird. „Die Kinder berichten von ihrem Leben auf der Jugendfarm, dem Alltag und den besonderen Ereignissen, teilen mit, was ihnen wichtig ist und sie erreicht und gelernt haben, sie stellen ihre Wünsche und Ideen vor und äußern ihre Gedanken und Gefühle. [...] Für die Kinder ist dies eine der wenigen Möglichkeiten ihr Tun, ihre Ansichten und Meinungen einem breiteren Publikum öffentlich zu machen in einer Form, die sonst eher den Erwachsenen vorbehalten ist“ (Werning 2008). Die Motivation für ihre Betätigung ziehen die Kinder aus erlebter Partizipation und aus Kompetenzerfahrungen, die sie mit Stolz erfüllen.

6 Möglichkeiten und Chancen

Angesichts der vorangegangenen Beispiele stellt sich die Frage, was die Schule für ein noch tieferes Ineinandergreifen schulischer und außerschulischer Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken tun kann, wie sich eine engere Verbindung schaffen lässt.

Eine Grundvoraussetzung ist das Wissen über Interessen, Hobbys oder Freizeitaktivitäten der Kinder. Interessen von Kindern wahrzunehmen, und zwar auch außerschulische, ist der erste Schritt, wenn diesen eine Bedeutung in der Schule eingeräumt werden soll. Dies ist grundsätzlich in der Grundschule einfacher, da Klassenlehrer quantitativ mehr Zeit mit „ihrer“ Klasse verbringen, als es in der Sekundarstufe mit ihrem Fachlehrerprinzip möglich ist. Jedoch besteht auch im Fachunterricht des Sekundarbereichs die Möglichkeit, Schülern Raum zu geben, ihre Interessen einzubringen. Wie das gelingen kann, zeigt das Beispiel von Torsten. Damit solche Möglichkeiten jedoch nicht dem Zufall überlassen bleiben, ist eine konsequente inhaltliche Öffnung des Unterrichts notwendig. Schon ein Zulassen von Alternativen bei der Lektürewahl kann hilfreich sein (vgl. Kissing 2008). Deutlich weiter gehen Vorschläge, regelmäßige Vorträge zu selbst gewählten Themen als Unterrichtsbausteine fest zu verankern (vgl. Grönwoldt 2003), oder gar Konzepte zu einer umfassenden Öffnung schulischen Unterrichts (vgl. Peschel 2002).

7 Literatur

- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2001): *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bischoff, Ulrike/Heidtmann, Horst (2002): *"Lesen Jungen anders als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteresse und Lektüregratifikationen"*. In: *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik* 3/02. Nr. 103: S. 27-31.
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovski, Artur V./Rehnema, Majid/Ward, Frederick Champion (1972): *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco.
- Fromm, Kristina (2002): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des zehnjährigen ALEXANDER ZICKLER im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LI-SA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Gerhardus, Christina (2005): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 10jährigen "Tim" im Kontext seiner persönlichen Entwicklung*

- und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Graeve, Julia (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des Zweitklässlers BÄR im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Grönwoldt, Peter (2003): *Erfolgslehrer. Lernen, Leistung, Lust – Geheimnisse des optimalen Unterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Halbe, Melanie (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 14-jährigen Realschülers CHRISTIAN im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Harmgarth, Frederike (Hg.) (1999): *Das Lesebarometer - Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (2002): *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellermann, Michael/Hensel, Christian (Redaktion) (2008): *Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt*. Extrakte (Auszüge aus der Wissenschaft), Nr. 4. Presse- und Informationsstelle der Universität Siegen. URL: http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200804/pdf/extrakte_nr4.pdf (Zugriff am 21.02.2012).
- Heuel, Julia (2007): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 12-jährigen Realschülers TIM im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Kissing-Runnebaum, Ina (2008): *Interesse am Lesen wecken. Freie Lektüre-Arbeit mit Hauptschülern*. In: Pädagogik 60. Jg., H. 6, S. 18-23.
- Knorre, Simone (2008): *Benni liest seinem Wellensittich vor... Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinandergreifen*. In: Pädagogik. 60. Jg., H. 7-8. Weinheim: Beltz, S. 66-69.
- Kochan, Barbara (1999): *Schule als Ort des Lernens und Lehrens in der Informationsgesellschaft*. Forschungskolloquium Technik und Gesellschaft WS 98/99 - TUB, ZTG - 25.01.1999. URL: http://ig.cs.tu-berlin.de/oldstatic/bl/038/index_html (Zugriff am 28.02.2012).
- Kolf, Reiner (2001): *Der Lernstand des Schulanfängers Rex im Kontext seiner persönlichen und sozialen Entwicklung. Eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung seiner*

- Vorschulischen Erfahrungen mit Mathematik und Schriftsprache*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Lankes, Eva-Maria (2007): *Interesse wecken. Was wissen wir über die Motivierung von Schülern?* In: PÄDAGOGIK 59. Jg., H. 7-8, S. 76-79.
- Müller, Debora (2006): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 12-jährigen "Tim Stremmel" im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.) (2001): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. FB 2/Universität Siegen.
- Peschel, Falko (2002): *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler.
- Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hg.) (1994): *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. DGLS-Reihe "Lesen und Schreiben". CH-Lengwil (2. Aufl. 1996). Download mehrere Beiträge unter <http://www2.agprim.uni-siegen.de/maedchenjungen/index.htm> (28.02.2012).
- Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fachbereich 2 – Universität Siegen.
- Sträuli Arslan, Barbara (2005): *Leseknick - Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Werning, Diane (2008): *25 Jahre Spaß am Schreiben*. Kom(m)post – die Zeitung der Jugendfarm Pfingstweide. In: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e. V.: Offene Spielräume. Bunte Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Eine Zeitschrift für die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. H. 1, S. 16-17.

Freizeitwelten von Grundschulkindern – eine Sekundäranalyse von Fallstudien¹

Im Rahmen einer auf 21 Einzelfallstudien aus dem Projekt basierenden Untersuchung zu den „Freizeitwelten von Grundschulkindern“ (Rohlfs 2006) werden in diesem Beitrag – vor dem Hintergrund, dass sich durch den Verbund von mehreren LISA&KO Fällen die Chance ergibt, über die Auswertungsebene der einzelnen Fallstudien hinauszugehen und auf einer Art Metaebene nach übergeordneten Zusammenhängen und allgemeineren Erkenntnissen zu suchen – insbesondere die kindlichen Medien-, Spiel-, Zeit- und Beziehungswelten in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen dabei stets einzelne Kinder, einzelne Kindheiten, das subjektive Erleben, die subjektiven Bedeutungen, die Kinder den Medien, den Räumen, der Zeit und ihren sozialen Beziehungen beimessen, und es entwickelt sich auf diese Weise ein außergewöhnlicher Blick auf Kindheit heute, die sich nicht mit viel zitierten plakativen Schlagwörtern wie „Medienkindheit“, „Fernsehkindheit“, „Konsumkindheit“, „Scheidungskindheit“, „Stadtkindheit“ etc. einfangen und in eindimensionale Kategorien zwängen lässt. Kindheit heute ist weit mehr, die Freizeitwelten von Kindern, auch ihre Lernwelten sind sehr viel weiter, sehr viel weniger eindimensional. Sie sind voller Vielfalt, voller Unvorhersehbarkeit (vgl. auch Brügelmann 2006; Seidel 2006). Das illustrieren die im Projekt LISA&KO untersuchten Kinder auf ihre je ganz besondere und individuell sehr unterschiedliche Weise. Im Folgenden sollen die zentralen Befunde der Untersuchung vorgestellt werden.

¹ Der folgende Beitrag ist ein inhaltlich leicht veränderter Wiederabdruck von Rohlfs (2007).

1 Freizeitwelten von Grundschulkindern. Zentrale Befunde

Befund 1: Trotz deutlicher Kongruenzen weist das Freizeitverhalten von Kindern im Grundschulalter heute eine derartige Fülle individueller Besonderheiten auf, dass es schwerfällt, von dem Freizeitverhalten der Kinder zu sprechen.

Wenn auch einerseits bemerkenswerte Übereinstimmungen im Freizeitverhalten von Grundschulkindern zu konstatieren sind, „Brennpunkte“, in denen sich die Vorstellungen, Vorlieben, Bedürfnisse und Aktivitäten einer großen Anzahl von Kindern bündeln, so ist andererseits doch eines unbedingt festzustellen: Kindheit heute ist sehr unterschiedlich. Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern ist voller Vielfalt, voller Widersprüchlichkeit, voller Unvorhersehbarkeit. Es gibt keine „Normalkindheit“, und es gibt keine immer wiederkehrenden (Stereo-)Typen. Diese würden den Kindern nicht gerecht – viel zu widersprüchlich stellen sich ihre Kindheiten dar. Viel zu widersprüchlich stellen sich ihre Freizeitwelten dar, in denen es keine durchgängigen Muster gibt, die für alle Kinder von Gültigkeit, für alle Kinder zur selben Zeit von selber Bedeutung sind. Die Untersuchung zeigt anschaulich, wie Muster immer wieder aufgebrochen werden, wie sich einzelne Kinder, einzelne Kindheiten den Trends entgegenstellen, wie die Individualität des Einzelfalls die Kongruenz und auf diese Weise auch Muster, Klischees der frühen¹ Kindheitsforschung aufbricht – einige Beispiele (vgl. auch Brügelmann/Panagiotopoulou 2004):

Die Medienkindheit gibt es nicht.

Die Neuen Medien haben die Freizeitwelten der Kinder und damit auch die Kindheit selbst in den vergangenen Jahrzehnten auf bemerkenswerte Weise verändert. Aber: Die Kinder meiner Stichprobe unterscheiden sich erheblich in Art und Umfang ihres Mediengebrauchs, und auch beim einzelnen Kind ist die Mediennutzung sehr vielfältig, umfasst bspw. (vorwiegend bei den Mädchen) auch das klassische Medium „Buch“.

Heutige Kinder sind *auch* Medienkinder. So beschäftigen sie sich bspw. gerne mit Videospielen, ebenso aber spielen sie Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, bas-

¹ Zu einem Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung Ende der 1980er Jahre vgl. Fölling-Albers 1997.

teln, bauen, konstruieren und gestalten. Kinder können spielen, und Kinder spielen gerne.

Die verplante und institutionalisierte Kindheit gibt es nicht.

Eine Institutionalisierung, eine weitgehende Verplanung und Verschulung von Freizeit ist für die Kinder meiner Stichprobe pauschal nicht zu konstatieren. Es ist auffällig, dass Kinder, die recht viele feste und regelmäßige Termine in der Woche wahrnehmen, auch ihre übrige Freizeit facettenreich gestalten und insbesondere sehr viel Wert darauf legen, diese Zeit mit ihren Freunden zu verbringen. Das zunehmende Angebot institutionalisierter Freizeitaktivitäten vermag also andere, „freie“ Dimensionen der Freizeit wie das Spiel mit Freunden nicht zu verdrängen, und „verplante Kinder“ mit einem dicht beschriebenen Terminkalender stellen noch immer eine Minderheit dar. Die Freizeit der Kinder meiner Stichprobe ist zwar *auch* verplante Zeit, aber dies in individuell überaus unterschiedlicher Ausprägung.

Die verinselte Kindheit gibt es nicht.

Der Bewegungsraum der Mädchen und Jungen meiner Stichprobe wirkt in sich geschlossen und vom elterlichen Wohnsitz aus selbst erschlossen, zwar *auch* ergänzt durch einige nur mit dem elterlichen PKW oder öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichende „Außenstellen“ wie Sportstätten, Musiklehrer o. ä., durchaus aber nicht dramatisch verinselt oder auffällig zerstückelt.

Die vereinsamte Kindheit gibt es nicht.

Die meisten Mädchen und Jungen meiner Stichprobe haben enge Beziehungen zu ihren Familienmitgliedern, zu denen sie oftmals auch ihre Haustiere zählen, sowie viele und vielfach differenzierte Sozialkontakte zu Gleichaltrigen. Sie sind nicht vereinsamt, sozial isoliert, sondern wachsen auf in Peer-Groups und haben Beziehungen zu ihren besten Freunden, die sie sehr wertschätzen. Einige wenige Kinder aber haben diese Beziehung nicht und sehnen sich danach. Es gibt *auch* vereinsamte Kinder.

Die Kinderzimmerkindheit gibt es nicht.

Die Kinder meiner Stichprobe leben nicht verhäuslicht. Ihnen eröffnen sich in einer bis auf wenige Ausnahmefälle überaus kinderfreundlichen, natürlichen

Wohnumgebung mit vielfältigen Spielmöglichkeiten. Sie spielen gerne und häufig im Freien, sind viel in Bewegung, und sie lieben die Natur. So sind sie nicht an Primärerfahrungen verarmt, sondern machen diese auf vielfältige Art und Weise – auch durch ihren oftmals engen Kontakt zu Tieren. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht auch gerne in der elterlichen Wohnung, insbesondere in ihrem eigenen Kinderzimmer aufhalten. Kindheit heute ist *auch* Kinderzimmerkindheit.

Die in der wissenschaftlichen Diskussion noch immer häufig vorgetragenen kulturpessimistischen Muster und Klischees um Kindheit heute, um eine „veränderte Kindheit“ verlieren an dieser Stelle ihre Tragweite: Kindheit heute ist *auch* Medienkindheit, Kindheit heute ist *auch* Kinderzimmerkindheit, Kindheit heute ist *auch* verplante Zeit – sie ist es *auch*, und das ist ganz entscheidend, denn es offenbart, dass sich Kinder heute aus einem überaus vielfältigen Angebot von Freizeitgestaltungsmöglichkeiten die für sie interessanten Inhalte heraussuchen, sich so (im Sinne der konstruktivistisch ausgerichteten Kindheitsforschung) ihre eigenen, individuellen Freizeitwelten gestalten. Jedes einzelne Kind lebt sein eigenes Leben, und die Diversifikation von Kindheitsmustern ist das, was Kindheit heute vielleicht sogar am besten kennzeichnet (vgl. auch Fölling-Albers 1989, 13), wenn sich auch die Lebensthemen der Kinder oftmals sehr ähnlich sind. Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern gestaltet sich also aus dieser Perspektive in einem Spannungsfeld zwischen den Polen Individualität und Kongruenz.

Befund 2: Obwohl sehr viel neue Aktivitäten, Gegenstände und Inhalte in die Freizeitwelten der Kinder eindringen, haben sie „klassische“ Betätigungsfelder nicht vollständig zurückgedrängt.

Anders formuliert: Sehr viel Neues erobert die Herzen der Kinder, das Alte aber erlischt selten für immer – sehr viel Neues wie z. B. die Neuen Medien in Form von Videospielen-Konsolen, Game-Boys, Video, DVD, beinahe unbegrenzter TV-Programmwahl, Computer, Internet u. v. m. Oftmals aber ist das Neue nur Altes in verändertem Gewand wie bspw. CD's und MP3's anstelle der Lang-

spiellplatten, „Yu-Gi-Oh“-Sammelkarten statt der in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts beliebten „Knibbelbilder“ aus Colaflaschendeckeln, Inline-skates anstelle von Rollschuhen, Rollerboards statt Tretrollern etc. Manchmal verändert das Alte seine Form, erloschen aber ist es dadurch nicht:

Nicht erloschen sind

- das Spiel im Freien;
- das freie Spiel;
- die kreative und fantasievolle Beschäftigung;
- das „Handwerk“, das Basteln, Bauen, Konstruieren und Gestalten;
- die Liebe zur Natur;
- die Liebe zu Tieren;
- die Liebe zu den Eltern;
- die Liebe zu den Großeltern, die zur Familie gehören und oftmals mit dieser im selben Haus leben;
- eine Freizeit außerhalb von Terminen, Institutionalisierung, Verplanung und Verschulung;
- das Lesen, das seinen Platz neben den Neuen Medien hat;
- die Freude an Hörspielen;
- das Musikhören (von Pop bis Klassik);
- das Spielen eines Musikinstruments;
- das Streben der Kinder nach Autonomie, nach eigenverantwortlicher Freizeitgestaltung;
- die Zufriedenheit der Kinder, ihr Streben nach Glück und Wohlbefinden;
- das seit Generationen überaus bedeutsame Lebensthema „Freundschaft“.

Die Lebensthemen von Kindern heute sind sich in synchroner Perspektive sehr ähnlich und auch aus diachroner Sicht oft unverändert, erinnern zuweilen stark

an jene früherer Generationen – es sind Themen wie soziale Zugehörigkeit, gute Beziehungen in der Familie und zu Freunden, Freiraum für eigene Entscheidungen und Handlungsfreiheit, Glück und Zufriedenheit. Das Alte erlischt selten. Um nicht missverstanden zu werden: Hier soll nicht ein Bild von *der* Kindheit heute gezeichnet werden. Es soll nicht behauptet werden, Kinder spielten heute vorwiegend im Freien, mit Tieren, ihren Freunden und seien stets glücklich. Es soll allerdings dafür sensibilisieren werden, dass diese Dimensionen der kindlichen Freizeitwelten nicht verschwunden sind, dass es trotz allen Wandels in den Freizeitwelten der Kinder dennoch Betätigungsfelder, Gegenstände und Themen gibt, die der Veränderung trotzen und eine bemerkenswerte Kontinuität offenbaren: Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern gestaltet sich aus dieser Perspektive in einem Spannungsfeld zwischen den Polen Veränderung und Kontinuität.

Ein seit Generationen und auch heute noch immer überaus bedeutsames Lebensthema von Kindern soll nun vertieft werden – das Thema „Freundschaft“. Die untersuchten Kinder sind, wie oben dargestellt, nicht an Kontakten zu Gleichaltrigen vereinsamt: 16 der 21 Mädchen und Jungen haben einen besten Freund, der ihnen sehr viel bedeutet. Dennoch sollen an dieser Stelle solche Kinder im Mittelpunkt stehen, die den besten Freund noch nicht gefunden bzw. ihn wieder verloren haben oder mit ihren Freundschaften nicht glücklich sind. Denn auch – oder gar insbesondere – anhand dieser Fälle ist das Lebensthema „Freundschaft“ sehr eindrucksvoll zu beschreiben und zu begreifen, denn die Sehnsucht nach Freundschaft offenbart, von welcher großen Bedeutung das Thema noch immer ist.

2 Vertiefung: die Sehnsucht nach Freundschaft

Zum Abschluss sollen nun vier Kinder und ihre Vorstellungen von Freundschaft, ihre Erfahrungen mit Freundschaft vorgestellt werden: Jasmin, Berry, Tim und Julia². Sie illustrieren zwei Befunde vorgestellter Untersuchung sehr deutlich:

1. Schon immer zentrale Themen wie Freundschaft sind für die Kinder bedeutsamer als aktuelle Besonderheiten wie bspw. bestimmte Videospiele.

² vgl. Brüser (2000), Maxa (2000), Riedl (2000), Simon (2000).

2. Probleme in diesen Bereichen scheinen in Umfang und Gewicht nicht anders als vor 50, 100 oder noch mehr Jahren zu sein.

2.1 Jasmin (8J.): „Nur in der Schule bin ich alleine.“

Auf die Frage, wie sich die 8-jährige Jasmin, Tochter einer allein erziehenden Mutter, eine Freundin vorstellt, antwortete sie „lieb, nett, sie darf net lügen,... einfach nur lieb zu mir und net lügen... und tierlieb“ (Riedl 2000, 37). Jasmin hat diese Freundin noch nicht gefunden. Auch ist Jasmin nicht in eine Clique, eine Gruppe von Kindern integriert, mit denen sie sich nachmittags treffen könnte. Ihre Freunde seien aber überaus zahlreich, stellt sie fest und bezeichnet insbesondere ihre Mitschülerinnen Susi, Thea und Aysel als ihre Freundinnen. Alle drei seien schon bei ihr gewesen: „Wir wehr`n uns gegen die Jungs,... hecken paar Streiche aus. Weil wir sind die coolen Clubmädchen. Und das [mein Zimmer] ist das Clubzimmer“ (Riedl 2000, 75). In Wirklichkeit ist bislang lediglich Susi einmal bei Jasmin gewesen, um ihr die Hausaufgaben zu überbringen, als Jasmin krank war. Thea und Aysel haben sie noch nie besucht. Dennoch lässt sich von einer Freundschaft zwischen Jasmin und Aysel sprechen, wenn auch Jasmins Klassenlehrerin diese als Zweckgemeinschaft zweier Außenseiterinnen beschreibt. Eine Freundschaft zwischen Jasmin, Susi und Thea kann sich die Lehrerin dagegen keineswegs vorstellen. Susi und Thea bildeten eine Einheit, zu welcher kein anderes Kind Zugang finde. So erstaunt es denn auch, wie selbstverständlich Jasmin von diesen ihren Freundinnen erzählt. Weder treffen sich die Mädchen in ihrer Freizeit, noch spielen sie in der Schule miteinander, aber von beidem berichtet Jasmin: „Sie [Susi] sitzt fast neben mir und ihre allerbeste Freundin bin ich, die Thea und die Aysel und die Britta. Und manchmal kommen wir alle zu ihr, manchmal fahren wir alle zu Thea [...], aber die kommen net zu mir, weil ich nicht aufgeräumt hab“ (Riedl 2000, 37). „[...] weil ich nicht aufgeräumt hab“ (Riedl 2000, 37) – Jasmins Wunsch, mit diesen Mädchen befreundet zu sein, scheint so groß, dass er die Realität verzerrt und Jasmin in ihren Erzählungen eine Scheinwelt mit ihren Klassenkameradinnen als Freundinnen gestaltet: „Ich bin die Frechste in der ganzen Klasse unter den Mädchen. Deshalb wollen auch alle meine Freundin sein und mit mir spielen. Ich erfinde ja auch immer so tolle Streiche wie Klingelmännchen“ (Riedl 2000, 76). Als wei-

tere Freundinnen nennt Jasmin ihre Mitschülerin Steffi, mit der sie sich auch noch nie nachmittags getroffen hat, und Lara, ein Mädchen, das sie aus ihrer Kindergartenzeit kennt und seit ihrer Einschulung nicht mehr gesehen hat. Auch wenn Jasmins Klassenlehrerin ihre Schülerin als Außenseiterin bezeichnet, wird Jasmin von ihren Mitschülern nicht grundsätzlich abgelehnt. Vielmehr bleibt sie unauffällig im Hintergrund. Und auch in ihrer Freizeit ist sie außerhalb ihrer Traumwelt nicht vollkommen von Kontakten zu Gleichaltrigen isoliert. Gelegentlich spielt Jasmin mit dem jüngsten Bruder ihrer Mutter, der nur zwei Jahre älter ist als sie, und insbesondere mit Kindern aus Familien, mit denen ihre Mutter befreundet ist, wie Tina, die Tochter einer Arbeitskollegin. Die Treffen der Kinder ergeben sich aus den Treffen der Eltern, sind also deutlich abhängig von Zeit und Interessen der Erwachsenen. Da die freie Zeit von Jasmins Mutter aber sehr eingeschränkt ist, kommt es nur unregelmäßig zu Verabredungen dieser Art. Und eigentlich spiele Jasmin gar nicht so gerne mit Tina, wie sie selbst feststellen muss: „Weil, die gibt sich immer so an, also meint, sie wär was Tolles. Und dann, und dann, ehm, will sie immer spielen, dann sollen wir immer spielen, was sie will. Und immer, was sie will. Und dann hab ich keine Lust mehr mit spielen“ (Riedl 2000, 35). Jasmins Kontakte zu Gleichaltrigen sind deutlich durch ihre überaus intensive Beziehung zu ihrer Mutter geprägt: „Nur in der Schule bin ich alleine, [...]. Da geht's mir halt mal schlecht und so. [Da bin ich] [...] traurig, weil ich von meiner Mama weg bin" (Riedl 2000, 86). Besonders gut gehe es ihr dagegen, „wenn ich mit meiner Mama zusammen im Bett kuschel" (Riedl 2000, 86). Dennoch sehnt sich Jasmin nach einer besten Freundin, einer Freundin in ihrem Alter – würde sie sich sonst in ihre Scheinwelt flüchten müssen?

2.2 Berry (9J.): „Ja, und wir ham uns dann auch immer angefreundet.“

Der 9-jährige Berry, der die ersten Jahre seines Lebens bei seiner leiblichen Mutter und anschließend aufgrund „familiärer Missstände“ – wie es die untersuchende Studentin formuliert – im Kinderheim verbracht hat, wisse, so seine Pflegemutter, gar nicht so recht, was Freundschaft bedeute und habe bislang kaum Gelegenheit gehabt, eine solche aufzubauen: „Die ersten vier Jahre waren für de Katz', die hat er schon mal ganz weggehabt. Wo andere Kinder schon im

Krabbelkreis anfangen und die Mütter schon, was weiß ich, was, mit den Kindern am Spielplatz gehen. So, dann im Orkener Kindergarten hatte er keine Freunde, weil er war der Knispel aus ´em Kinderheim. [...] Im Kinderheim war er mit bei den Kleinsten. Da gibt´s auch so keine Freundschaften. [...] Ja, und dann kam er hier wieder ins Dorf und war wieder ´en Fremder“ (Brüser 2000, 48). Der „Fremde“ hat zwar Kontakte zu Gleichaltrigen in seiner Schulklasse, der Kommuniionsgruppe und in der Nachbarschaft. Jedoch sind diese Kontakte vorwiegend wenig intensiv, und einzig sein Klassenkamerad Lukas ist als engerer Freund zu bezeichnen, Berry über Lukas: „Ehm, wo wir in ersten, äh, zweiten Schuljahr waren, da kam der. [...] Ja, und wir ham uns dann auch immer angefreundet. Ganz viel. [...] Ja, wir ham auch immer gespielt. Und dann ham wir uns richtig kennengelernt. Und dann war ich manchmal zu ihm gegangen, er zu mir“ (Brüser 2000, 46). Heute verbringen die beiden regelmäßig ihre Freizeit zusammen. Für Berry bedeutet Freundschaft offenbar primär gemeinsames Spiel. Somit ist Lukas für ihn weniger eine Vertrauensperson – über Probleme und seine Gefühle bspw. Mädchen gegenüber spricht er ausschließlich mit seinen Pflegeeltern – als vielmehr ein Spielkamerad. Dennoch spielt Berry zumeist allein, spricht außerdem selten von seinem „besten Freund“ und schenkt ihm auch in der Schule kaum Beachtung. Vielmehr orientiert er sich hier an Kindern, die in der Klasse hohes Ansehen genießen und mit denen er „Quatsch“ machen kann. Lukas, ein eher ruhiger und schüchterner Junge, scheint für Berry in diesem sozialen Kontext nicht interessant genug. So zeigen sich auch Berrys Lehrerinnen sehr überrascht, von dieser Freundschaft zu erfahren. In seiner Klasse ist Berry in einer Außenseiterposition. Primär fällt er durch Unterrichtsstörungen und Anwendung körperlicher Gewalt auf. Er scheint stets zu versuchen, auf sich aufmerksam zu machen, Beachtung zu finden, was dann jedoch wiederum zur Folge hat, dass sich einige Klassenkameraden noch weiter von ihm distanzieren. Auf die Frage, ob er in seiner Klasse beliebt sei, antwortet er: „Bisschen“ (Brüser 2000, 47), einige Kinder seien seine Freunde. Sein Vater relativiert diese Auskunft jedoch: „Und jeder, der mit ihm spricht, is´ für ihn ´en Freund schon“ (Brüser 2000, 47). Die Sehnsucht nach dem Freund. Und einmal mehr die Flucht in eine Scheinwelt.

2.3 Tim (10J.): „Dann bin ich immer so alleine, wenn keiner rauskommt.“

Auch Tims Beschreibung seiner sozialen Wirklichkeit wirkt verzerrt, wenn er berichtet, in der Nachbarschaft zahlreiche Freunde zu haben. Die Mutter des 10-jährigen bewertet die Situation auf andere Weise: „[...] und ansonsten beschreibt man das als Erwachsener immer so als Bekannte, gute Bekannte. So ähnlich ist jetzt das Verhältnis hier in der Straße mit den Kindern" (Maxa 2000, 51). Dass die Kontakte zu diesen Kindern nicht sehr intensiv sind, offenbart sich auch in der Tatsache, dass Tim selten von ihnen zu Hause besucht wird: „Nä, die kommen eigentlich nicht hier hin" (Maxa 2000, 51). Tim verabredet sich nicht mit den Nachbarschaftskindern, sondern trifft sie eher zufällig auf der Straße. Auf die Frage, was er mit ihnen nachmittags unternehme, antwortet Tim: „Jo, nix,... ja, alles. [...] Jo, weiß ich nicht, jeden Tag was anderes. [...], was gerade in den Kram passt“ (Maxa 2000, 51 f.). Oft aber findet Tim niemanden zum Spielen und fühlt sich dann sehr einsam: „Hohoho, jo, dann bin ich immer so alleine, wenn keiner rauskommt und es ist am Pissen so wie jetzt“ (Maxa 2000, 47). Tim hat grundsätzlich kaum intensive Kontakte zu Gleichaltrigen. Vielmehr demonstriert er eine gewisse Feindseligkeit und Überlegenheit anderen – auch älteren – Kindern gegenüber: „Die hau ich zusammen, ob die 16, ob die 20 oder ob die 100 sind. Interessiert mich gar nicht" (Maxa 2000, 69). Tim fühlt sich sehr stark oder gibt an. Doch auch der Starke scheint einen besten Freund zu vermissen, im Speziellen seinen besten Freund Julian. Julian lebt inzwischen in Bayern, und Tim kann ihn daher nur in den Ferien treffen. Nach Auskunft von Tims Mutter ist die Freundschaft aber nach wie vor außergewöhnlich, denn wenn Julian zu Besuch kommt, sollte lieber kein anderes Kind „[...] mehr einen Schritt in irgendeine Richtung versuchen hier in diese Türe zu setzen" (Maxa 2000, 53). Die Sehnsucht nach dem fortgezogenen Freund.

2.4 Julia (9J.): „Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.“

Julia liebt die Natur und malt mit Buntstiften und Wasserfarben mit Vorliebe Motive wie Bäche, Bäume und Blumen. Zwei Orte mag die 9-jährige besonders gern: eine nahe gelegene Wiese, in deren Gras sie sich gerne legt und den Himmel betrachtet, und einen Bach, an dessen Ufer sie spielt, die Füße ins Wasser

streckt und Tiere und Pflanzen beobachtet. Oft muss Julia diese Orte jedoch allein aufsuchen und die ihr so kostbare Zeit im Freien mit sich und der Natur verbringen: „[...] manchmal mach' ich es aber auch alleine, ich mach' es meistens alleine, da die immer alle 'was zu tun haben" (Simon 2000, 15).

„[...] da die immer alle 'was zu tun haben" (Simon 2000, 15) – Julia versucht ihre Situation zu erklären, zu rechtfertigen, zu schönen – wie auch Jasmin: Denn Jasmin ist, wie oben dargestellt, überzeugt, dass ihre Freundinnen sie nie besuchen, da sie ihr Zimmer nie aufgeräumt habe.

Julia erklärt, es sei ihr sehr wichtig, eine beste Freundin zu haben, „aber ich habe keine!" (Simon 2000, 29). Ihre ehemals beste Freundin Kerstin erfülle nicht ihre Vorstellungen einer guten Freundschaft, vor allem sei sie zu selten für Julia da und stelle sich, wie Julias Eltern bedauern, in der Klassengemeinschaft kaum auf Julias Seite. Die Klassengemeinschaft besteht bereits seit dem Kindergarten in der jetzigen Form – bis auf wenige Ausnahmen, und zu diesen zählt Julia. Von Beginn an fand sie keinen Zugang zu ihren Mitschülern und deren fest etablierten Beziehungen untereinander. Dieser Problematik ist sich Julias Vater durchaus bewusst: „Es scheint uns also so, dass sie während oder in der Schulzeit morgens quasi allein auf dem Posten steht" (Simon 2000, 28). Und mehr noch: Saskia, ein Mädchen aus Julias Klasse, versuchte insbesondere im dritten Schuljahr Julia durch massive Anfeindungen noch weiter aus der Gemeinschaft auszugrenzen – mit Erfolg, denn bspw. durfte sich Julia nicht an einem Geschenk der gesamten Lerngruppe für ihre Klassenlehrerin beteiligen. Julia über Saskia: „Die ist meine Erzfeindin. Mit der hatte ich im dritten Schuljahr zwei Monate Krieg" (Simon 2000, 36), und: „Dann wollte ich nie in die Schule, weil die Saskia immer so gemein zu mir war" (Simon 2000, 37). Auf die Frage, wie sie sich momentan in ihrer Klasse fühle, antwortet sie: „Es geht. [...] Es gibt keinen, den ich hasse,... außer Saskia, wenn ich mit der Streit hab'" (Simon 2000, 37).

Julia schätzt sich selbst als nur mittelmäßig beliebt ein, scheint sich aber mit der Situation arrangiert zu haben, in der Hoffnung auf Besserung in der neuen (weiterführenden) Schule: „Ja, und ich hoffe auch, dass ich da eine beste Freundin finde da" (Simon 2000, 29). Julias Mutter teilt diese Erwartung: „Ich denke, vielleicht sind die Hoffnungen insofern berechtigt, weil normalerweise vielleicht

da doch auch einmal ein Kind dabei ist, das ein Instrument lernt, das irgendwie andere Interessen hat. Ich denke, dass Kinder, die von klein an irgendwie mit Musikselbermachen auch in Berührung kommen, dass die auch andere Interessen entwickeln als nur Popmusik zu hören, sich die neuesten Klamotten anziehen, mmh,... nur konsumieren, ich denke eben, dass Julia, die auch schon immer gerne selber irgendetwas gemacht hat [...] [darauf hofft], irgendjemanden zu finden, der ähnlich wie sie ist“ (Simon 2000, 29).

In der Nachbarschaft hat Julia zwar Spielkameraden, aber keine wirklichen Freunde gefunden. Selbiges gilt für ihre Handballgruppe, in der sie sich dennoch sehr wohl fühlt. Es fehlen Julia jedoch Kinder, zu denen sie Vertrauen hat, mit denen sie auch über Probleme sprechen kann. Es fehlen wirkliche, enge Freunde. So erstaunt es nicht, wenn Julia erklärt: „Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein“ (Simon 2000, 30). Julia sehnt sich nach einer Freundin – ganz für sich allein.

4 Literatur

Brügelmann, Hans/Panagiotopoulou, Argyro (2005): *Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? Versuche eines Brückenschlags im Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“*. In: Breidenstein, Georg/Prengel, Annedore (Hg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS, S. 71-94.

Brüser, Sylvia (2000): *Berry. Fallstudie eines 9-jährigen Grundschülers im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung aggressiven Verhaltens in der Schule*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Fölling-Albers, Maria (1997): *Kindheitsforschung im Wandel. Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur „veränderten Kindheit“*. In: Köhnlein, Walter (Hg.): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*. Bad Heibrunn: Klinkhardt, S. 39-51.

Maxa, Stefanie (2000): *Tim. Fallstudie eines 10-jährigen Jungen im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Riedl, Silke (2000): *Jasmin. Fallstudie einer 8-jährigen Grundschülerin im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichti-*

gung der Familienkonstellation. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Rohlfs, Carsten (2006): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim; München: Juventa.

Rohlfs, Carsten (2007): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine Sekundäranalyse von Fallstudien*. In: Heinzl, Frederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (Hg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193-207.

Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fachbereich 2 – Universität Siegen.

Simon, Sarah (2000): *Julia. Fallstudie eines 9-jährigen Mädchens im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Fähigkeiten*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

Uhlenbruck, Andrea (2000): *Wendy. Fallstudie einer 9-jährigen im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ unter besonderer Berücksichtigung ihrer Moralentwicklung*. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO; Siegen: FB 2 der Universität.

IV Verortung in der Forschungslandschaft

Hans Brügelmann, Hans Werner Heymann und Imbke Behnken im Gespräch

Über die Erkenntnisgrenzen von PISA und notwendige Ergänzungen

Extrakte:

In der Öffentlichkeit wird die Diskussion über Bildung stark von den PISA-Ergebnissen bestimmt. Wie stehen Sie dazu?

Behnken:

Als erstes: Wir lehnen die von PISA&CO verwendeten Verfahren nicht ab. Wir setzen sie für bestimmte Zwecke selbst ein. Die repräsentativen Kinder- und Jugendbefragungen, NRW-Kids‘ und ‚LERNenBILDung‘ beispielsweise waren nur mit standardisierten Fragebögen möglich.

Brügelmann:

Leistungstests wiederum waren das zentrale Medium in unserem Projekt, LUST‘, der ‚Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test‘ über die Grundschulzeit hinweg ...

Heymann:

... und in unserem Projekt ‚SCHLAU‘, in dem wir die Leistungsentwicklung während der Ferien im Vergleich zur Schulzeit untersuchen.

Extrakte:

Dennoch sind Sie kritisch? Was macht PISA falsch bzw. was ist problematisch?

Behnken:

Nun, zu dieser Frage bzw. zu zahlreichen Einzelaspekten der konkreten PISA-Kritik sind jüngst wichtige Beiträge erschienen.¹ Problematisch ist übergreifend sicherlich, dass PISA, eigentlich ein Forschungsprojekt, zu einem Programm für Forschung, gar zu einem Paradigma für Bildungsforschung geworden ist. Dabei greift dieses Paradigma zu kurz, um die Alleinvertretung einer Forschungsrichtung sein zu können.

¹ Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): PISA&Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2007

Extrakte:

Was machen Sie denn anders als PISA?

Heymann:

Man sollte vielleicht genauer von ‚PISA&Co‘ sprechen. Es gibt ja inzwischen viele internationale und deutsche Studien, die Schülerleistungen untersuchen. Genau da liegt aber auch das Problem: Kinder und Jugendliche werden nur in ihrer Schülerrolle erfasst, zusätzlich eingeschränkt auf ihre Leistungen in wenigen ausgewählten Fächern. Uns interessiert das auch – aber wir verstehen die Person nicht nur als Variablen-Bündel. Im Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘ (LISA&KO) versuchen wir sie anschaulich und erfahrungsnah zu portraitieren, erweitert auf die Biografie des einzelnen und eingebettet in seine Lebenswelt. Es geht uns also um Relativierung und Ergänzung der PISA-Sicht.

Brügelmann:

Und das bedeutet, dass sich auch die Methoden verändern müssen. PISA&Co arbeiten vor allem mit standardisierten Instrumenten: mit Tests und mit Fragebögen. Beide sind nützlich, aber sie schränken den Blick auch ein. Das ist wie in den Naturwissenschaften:

Mit einem Mikroskop sehen wir die Welt anders als mit einem Fernrohr. Man muss sich klar machen, welche Ausschnitte man mit einer bestimmten Methode erfasst und was man alles nicht in den Blick bekommt, wenn man diesen Ausschnitt scharf erfassen will.

Extrakte:

Was heißt das konkret für Ihre Untersuchungen?

Heymann:

Nehmen wir Tests. Die Standardisierung von Aufgaben erlaubt einen ökonomischen Einsatz in großen Gruppen. Der Preis ist aber, dass nur bestimmte Aufgabentypen eingesetzt werden können, dass eine künstliche Situation geschaffen werden muss, um die Vergleichbarkeit zu sichern, dass nur wenig Zeit zur Verfügung steht, so dass man sich auf wenige Indikatoren beschränken muss. Man bekommt also recht präzise Daten –aber wie aussagekräftig sind sie? In unserem Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘, in dem

einzelne Kinder und Jugendliche über mehrere Monate begleitet werden, stellen wir immer wieder Differenzen fest zwischen Testergebnissen und einschlägigen Leistungen in anderen Situationen, die an der Aussagefähigkeit punktueller Tests zweifeln lassen.

Brügelmann:

Interessant ist auch, was die Studierenden sagen, nachdem sie ein Kind über viele Wochen hinweg beobachtet und befragt, nachdem sie Tests durchgeführt und andere Personen zu ihren Eindrücken über das Kind befragt haben. Immer wieder lesen wir in den forschungsmethodischen Reflexionen zu den Portraits, die sie schreiben: „Am meisten über die besonderen Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten des Kindes haben wir aus den informellen Begegnungen mit ihm gelernt.“ Hier zeigt sich die Bedeutung des Forschers, vielleicht das wichtigste ‚Forschungsinstrument‘ neben vorstrukturierten und standardisierten Instrumenten.

Extrakte:

Aber ist es nicht riskant, sich auf das Urteil von einzelnen Beobachtern zu verlassen? Man weiß doch beispielsweise von den Noten in der Schule, wie subjektiv und wenig vergleichbar die sind. Treiben Sie den Teufel nicht mit dem Beelzebub aus?

Behnken:

Sie haben völlig Recht. Die Person des Beobachters ist ein besonders sensibles, aber auch besonders fehleranfälliges Instrument. Darum sind uns zwei Prinzipien für unsere Studien besonders wichtig: Kombination komplementärer Methoden und Multiperspektivität. Wir setzen ja durchaus auch standardisierte Tests, Beobachtungsraster und Fragebögen ein ...

Heymann:

... aber daneben eben auch informelle Beobachtungen, offene Interviews und Alltagsaufgaben, z. B. Würfelspiele, in denen wir beobachten können, wie vertraut ein Vorschulkind mit Zahlen ist. Besonders wichtig ist uns aber, die beteiligten Personen als Experten ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen. Ihre Wahrnehmungen und ihre Deutung dieser Wahrnehmungen sind für uns der Schlüssel zu einem besseren Verständnis einer Person.

Brügelmann:

Wir gehen davon aus, dass menschliches Verhalten immer mehrdeutig ist. Denken Sie nur an das Heben des Arms: in einem Klassenzimmer bedeutet es: „ich will drangenommen werden“, vielleicht auch: „ich will mich zeigen, weil ich weiß, dass dies wichtig ist“, auf einer Auktion „ich gebe ein Gebot ab“, auf der Straße „hallo, grüß dich“. Standardisierte Instrumente unterstellen, dass Kommunikation eindeutig gemacht werden kann. Aber selbst, wenn Verständigung in vielen Fällen gelingt, kann man nie sicher sein. Intelligente Personen haben oft besondere Schwierigkeiten mit Tests oder Fragebögen. Sie überlegen, was der Verfasser der Aufgaben oder Fragen gemeint haben könnte, können ihre Vermutungen in dieser Ein-Weg-Kommunikation aber nicht validieren. Sie lösen deshalb Aufgaben trotz höherer Kompetenzen nicht zwingend erfolgreicher. Dies ist ein Grundproblem, das man technisch-methodisch nicht in den Griff bekommen kann. Wir suchen deshalb das direkte Gespräch mit den Betroffenen und wir legen Widersprüche zwischen verschiedenen Beteiligten oder zwischen unterschiedlichen Instrumenten offen, d. h. wir ergänzen die technische durch eine soziale Kontrolle.

Behnken:

Außerdem erfordern spezifische Erkenntnisinteressen auch ihre besonderen Methoden. An so etwas wie ‚kollektive Identitäten‘ von Gruppen, z. B. von arbeitslosen Jugendlichen oder von Migranten am Gymnasium, kommt man am ehesten über Gruppendiskussionen heran. Kinder lassen wir subjektive Landkarten zeichnen, um ihre Bewegungsräume und die Bedeutung verschiedener Orte zu erfassen. Oder wir fordern Kinder und Jugendliche auf, sich mit Gegenständen für ein Selbstportrait in Szene zu setzen, die wir dann fotografieren.

Extrakte:

Aber noch einmal zurück zu Ihrem Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘. Das sind doch alles Einzelfälle. Inwiefern sind die Befunde überhaupt generalisierbar?

Brügelmann:

Jeder Mensch ist ein Einzelfall. Verallgemeinerungen sind Vereinfachungen. Sie beruhen auf statistischen Aussagen, mit einem entsprechenden Fehlerrisiko; auch bei den statistisch bearbeiteten Studien mit großen Fallzahlen ist dies so.

Die kann man nicht so einfach auf eine neue Situation ‚anwenden‘ wie das Fallgesetz in der Physik.

Heymann:

Ziel von Bildungsforschern ist auch nicht notwendigerweise die Verallgemeinerung. Es ist natürlich sinnvoll zu überprüfen, ob es starke statistische Zusammenhänge gibt, bspw. zwischen Buchbesitz in der Familie und der Lesefähigkeit der Kinder, jedoch: Es gilt weder, dass alle Kinder, die viele Bücher besitzen, gute Leser werden, noch dass allen Kindern, die keinen Zugang zu Büchern haben, der Erfolg in der Schriftsprache verwehrt sein muss. Hier gilt es wieder den Blick auf die Kinder zu lenken, die wider Erwarten erfolgreich oder nicht erfolgreich sind. Die scheinbare Verallgemeinerung aus quantitativer Forschung enttarnt sich somit entweder als zu kurz gegriffen (wenn zu wenige Faktoren berücksichtigt werden, z. B. nur der ‚Besitz‘ anstatt der ‚Umgang‘ mit Büchern zur Kenntnis genommen wird) oder als nicht gültig für alle Gruppen.

Brügelmann:

Bei PISA wird beispielsweise erfasst, wie oft Eltern ihren Kindern vorlesen. In eine Großstudie ist das ein nützlicher Indikator für Bildungsanregungen im Elternhaus. Aber wenn Sie Lehrerin sind, werden Sie merken, dass Vorlesen im Elternhaus für zwei Kinder bei gleicher Häufigkeit durchaus Unterschiedliches bedeuten kann, je nachdem wie die Eltern vorlesen und in welcher Atmosphäre. Diese Qualitäten aber entscheiden letztlich über die Bildungswirkung solcher Aktivitäten. Das zu wissen ist auch wichtig, wenn man Förderprogramme entwirft. Vorlesen als äußeres Verhalten reicht nicht. In den Humanwissenschaften ist es anders als in den Naturwissenschaften: Indikatoren sind nicht stabil, sie verändern ihre Bedeutung, wenn die Menschen lernen, worauf es ankommt und das gewünschte Verhalten lediglich imitieren.

Extrakte:

Heißt das, man kann in den Humanwissenschaften keine Allgemeinaussagen machen?

Brügelmann:

Doch, das schon, aber hilfreich sind Verallgemeinerungen zunächst für Entscheidungen, die viele Personen betreffen: Behalten wir die Sonderschule bei,

schaffen wir das Sitzenbleiben ab, sollen Migrantenkinder bilingual unterrichtet werden? Anders ist es bei Entscheidungen im Einzelfall: Soll Lena auf die Sonderschule oder in der Grundschule bleiben, soll sie freiwillig die Klasse wiederholen, und soll Ahmed auf Türkisch oder auf Deutsch lesen und schreiben lernen? Für solche Entscheidungen bieten Aussagen, wie sie bei PISA und in ähnlichen Studien gewonnen werden, nur Hypothesen, deren Geltung im Einzelfall jeweils neu zu überprüfen ist. Dafür spielen viele Bedingungen eine Rolle.

Extrakte:

Aber Sie können doch auch nicht aus ein, zwei Fallstudien ableiten, wie ein neuer Fall zu entscheiden ist!

Heymann:

Richtig, auch von Fall zu Fall lässt sich Erfahrung nicht direkt übertragen, genauso wenig wie auf dem induktiv-deduktiven Weg, also über Verallgemeinerungen. Aber Fallstudien sind oft hilfreicher, weil sie Kontexte mitbenennen. Wer viele dicht beschriebene Einzelfälle kennt, der verfügt über ein breites Repertoire an ‚Brillen‘, die ihm helfen, die Besonderheiten eines neuen Falles einzuschätzen. Für Pädagogen, die täglich mit solchen Einzelfällen arbeiten, führt diese Herangehensweise daher wesentlich weiter.

Brügelmann:

Eine solche ‚Doppelstrategie‘ ist übrigens auch in anderen sozialen Berufen üblich: Richter wenden allgemeine Gesetze an – aber sie orientieren sich auch an den Fallentscheidungen höherer Gerichte. Und Ärzte nutzen einerseits die Ergebnisse von repräsentativen Doppelblindstudien aus der medizinischen Forschung, andererseits ihre klinische Erfahrung aus der Behandlung einzelner Patienten.

Behnken:

Ein Beispiel aus unserer Arbeit: Allseits wird das Zerbrechen der Bindungen über mehrere Generationen hinweg beklagt. Die quantitativen Befunde aus der ‚NRW-Kids‘-Befragung zeigen aber, dass für Kinder ihre Großeltern eine sehr hohe Bedeutung haben – fast so hoch wie die Eltern. Die LISA&KO-Befunde wiederum erhellen, was das qualitativ bedeutet; nämlich sehr Unterschiedliches – von den Kindern, die ganz bei ihren Großeltern wohnen, über die, deren Groß-

eltern in der gemeinsamen Wohnung oder zumindest in demselben Haus leben, bis hin zu Großeltern im Nachbarhaus, in derselben Straße, dem gleichen Ortsteil – oder ganz woanders, aber mit häufigen wechselseitigen Besuchen. Mal kochen die Großeltern mittags für die Kinder, mal gehen Großvater oder Großmutter gemeinsam mit einem Enkelkind demselben Hobby nach; andere Großeltern beaufsichtigen die Hausaufgaben, wieder andere fahren mit ihren Enkeln ohne die Eltern in Urlaub. Uns interessiert diese Vielfalt, die sich hinter dem Etikett ‚Großeltern sind wichtig‘ verbirgt und uns interessiert, was dieses Etikett für die Beteiligten konkret bedeutet.

Extrakte:

Gibt es sonst noch Besonderheiten ihrer Studien?

Behnken:

Das öffentliche Bild heutiger Kindheit ist geprägt von Untersuchungen in Großstädten. Tatsächlich lebt aber nur ein Drittel der Kinder in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern. Bedingt durch die Lage unserer Universität haben einige unserer Projekte Kindheit und Jugend im kleinstädtisch-ländlichen Raum untersucht. Damit erschließen wir ganz andere Lebenswelten: Viele dieser Kinder spielen draußen, sind oft mit Freuden zusammen ...

Auch sie wachsen unter anderen Bedingungen auf als Kinder in den 1950er oder 1970er Jahren; doch unterscheiden sich ihre Lebensbedingungen teilweise deutlich von den in den Großstadtstudien dargestellten Kindheiten.

Heymann:

Eine Besonderheit von LISA&KO ist sicherlich auch die zeitliche Anlage. Die heutige öffentliche Forschungsförderung ist auf kurzfristige Förderung, z. B. einen Zeitraum von drei bis maximal sechs Jahren beschränkt. Unser Projekt untersucht Kindheiten nun bereits im achten Jahr. So sind zweite und dritte Besuche bei den Kindern, jeweils mit einem zeitlichen Abstand von etwa zwei Jahren, und damit die Erstellung von Längsschnitten in solchen Einzelfallstudien möglich. Obwohl lange bekannt ist, dass viele Entwicklungen und Veränderungen nur sinnvoll in Längsschnittstudien zu erfassen sind, greifen Forscher doch immer wieder auf Querschnittstudien zurück, weil diese nur eine knappe Daten-

erhebung voraussetzen und Ergebnisse somit schneller zu publizieren sind. So auch PISA.

Extrakte:

Zu Beginn unseres Gesprächs kritisierten Sie, dass in PISA nur Leistungen und darin nur Leistungen bestimmter Fächer erfasst würden. Wo ist das Problem? Sind die Leistungen in Literacy, Mathematik und Science nicht besonders wichtig? Sie erfassen doch z. B. bei LISA&KO u. a. auch die Lesefähigkeit und die mathematischen Fähigkeiten!

Behnken:

Zunächst stört uns die dominante Fokussierung auf Leistungen. Der schulische Auftrag beschränkt sich nicht auf die Erhöhung von fachlichen Leistungen. Im Gegenteil: Demokratische Kompetenzen sind genauso zu entwickeln wie Bildungsaspekte jenseits von Problemlösen und Lesekompetenz. Diese mögen zwar bedeutsam sein, jedoch sollte ein demokratischer Staat wie Deutschland auch daran interessiert sein, wie es bspw. um die politische Bildung seiner Jugendlichen steht. Die CIVIC-Studie hat eben dies erfasst und mindestens ebenso wichtige Ergebnisse hervorgebracht wie PISA. Wahrgenommen wurde dies in der Öffentlichkeit jedoch kaum. Anders als in den Hauptfächern gibt es keine bildungspolitischen Maßnahmen vergleichbarer Dimension zur Reduktion von Fremdenfeindlichkeit, die in Deutschland im internationalen Vergleich immerhin am stärksten ausgeprägt ist.

Heymann:

Gleichzeitig trägt die starke Betonung von sicherlich bedeutsamen Kompetenzkomponenten zur weiteren Verengung des schulischen Curriculums bei. Andere Anteile von Allgemeinbildung werden zugunsten dieser als zentral betrachteten Kompetenzen zurückgestellt. Wenn wir auch bei LISA&KO die Schriftsprach- und Mathematikkompetenzen erfassen, so machen wir dies nicht allein wegen der ‚objektiven Wichtigkeit‘ dieser Bereiche, sondern auch, um die Bedeutung zu untersuchen, die sie für Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Interessen und Perspektiven für das weitere Leben haben.

Extrakte:

Was sind denn aus Ihrer Sicht die wichtigsten Ergebnisse Ihrer Studien?

Heymann:

Die heute oft zitierte ‚veränderte Kindheit‘ ist ein wenig hilfreiches Stereotyp. Es verdeckt die große Bandbreite an Unterschieden zwischen den Kindern, von denen jedes einzigartig ist: als Person, in seinen Fähigkeiten und Leistungen, ...

Brügelmann:

... und nicht selten in seinem Verhalten in verschiedenen Situationen widersprüchlich, etwa in seinen Leistungen in der Schule und außerhalb, ...

Heymann:

... aber widersprüchlich auch in der Wahrnehmung durch verschiedene Personen, in den Informationen aus verschiedenen Quellen: Selbsteinschätzung, Schulnoten, Tests.

Behnken:

Ja, Kinder und Jugendliche entwickeln außerhalb der Schule Kompetenzen, die in der Schule nicht zählen. Schon Grundschüler wissen in ihren Interessensgebieten oft mehr als ihre Lehrer. Andere schreiben zu Hause Geschichten, Gedichte und Sachtexte – aber Aufsätze in der Schule nur ungern und mit mäßigem Erfolg. Noch weniger zählen Fertigkeiten, die nicht zum schulischen Curriculum gehören: Graffiti sprayen, selbst Musik komponieren und spielen, sportliche Kunstfertigkeiten und praktische Kompetenzen wie der Umgang mit Computern.

V Anhang

Publikationen aus dem Projekt LISA&KO

(Stand: 23.04.2012)

- Bernshausen, Janina (2005): *Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulerfolg im Anfangsunterricht – Konkretisierung ihres Einflusses am Beispiel ausgewählter Fälle aus dem Projekt LISA&KO*. Querauswertung im Rahmen des Projekts LISA&KO (Staatsarbeit No. 7). Siegen: FB 2 der Universität.
- Bock, Sabine (2005): *Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 10jährigen „Rachet“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. Fallstudie im Rahmen des Projekts LISA&KO (Staatsarbeit No. 6). Siegen: FB 2 der Universität.
- Bock, Sabine (2006): *Perspektivenwechsel oder: Warum Rachets Orthographiekenntnisse „gut“ und „schlecht“ zugleich sind*. In: Glatz, Werner/Huisinga, Richard (Hg.): *Schulbezogene Forschungsbeiträge*. Siegener Studien Bd. 64. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 13-26.
- Bock, Sabine (2006): *Perspektivenwechsel oder: Warum Rachets Orthographiekenntnisse „gut“ und „schlecht“ zugleich sind*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Universität: Siegen, S. 105-121.
[Nachdruck von: Bock, Sabine (2006): *Perspektivenwechsel oder: Warum Rachets Orthographiekenntnisse „gut“ und „schlecht“ zugleich sind*. In: Glatz, Werner/Huisinga, Richard (Hg.): *Schulbezogene Forschungsbeiträge*. Siegener Studien Bd. 64. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 13-26.]
- Brügelmann, Hans (2001a): *Design des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15“*. In: Panagiotopoulou; Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 137-142.
- Brügelmann, Hans (2001b): *Von der Instruktion zur Konstruktion – eine berufsbiografische Retrospektive*. In: Panagiotopoulou; Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 73-86.
- Brügelmann, Hans (2002): *Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext*. In: Petillon, Hanns (Hg.): *Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 5: Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske und Budrich, S. 161-168.
- Brügelmann, Hans (2004): *LISA&KO*. In: *Uni Siegen aktuell*, H. 1/2004, S. 12-14.
- Brügelmann, Hans (2005): *Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern*. In: *Uni Siegen aktuell*, H. 4/2005, S. 12-14.

- Brügelmann, Hans (2006a): *Erste Trends aus inzwischen 92 Porträts von 72 Kindern zwischen 5 und 15*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fachbereich 2 – Universität Siegen, S. 7-14.
- Brügelmann, Hans (2006b): *Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fachbereich 2 – Universität Siegen, S. 15-23.
- [Nachdruck von: Brügelmann, Hans (2005): *Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern*. In: Uni Siegen aktuell, H. 4/2005, S. 12-14.
- Brügelmann, Hans (2008): *StudentInnen als ForscherInnen – Anspruch und Alltag forschenden Lernens im Siegener Projekt LISA&KO*. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/Hitzler, Rudolf (Hg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-68.
- Brügelmann, Hans (2009): *Das Kaleidoskop des Kinderalltags*. In: Grundschule aktuell, H. 105, S. 4-5.
- Brügelmann, Hans (2010): *Heterogenität in Kinderalltag und Grundschulunterricht. Zur individuellen Bedeutung von Unterschieden in den Lern- und Lebensbedingungen von SchülerInnen und zu ihrer Untersuchung, illustriert an Beispielen aus dem Projekt LISA&KO*. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 3. Jg., H. 1, S. 99-113.
- Brügelmann, Hans/Panagiotopoulou, Argyro (2005): *Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? Versuche eines Brückenschlags im Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“*. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Opladen: Leske und Budrich, S. 71-94.
- Brügelmann, Hans/Wagener, Anna Lena (2010): *Der Erwerb fachlicher Kompetenzen – ein biographischer Prozess im sozialen Kontext*. In: Heinzl, Friederike (Hg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 130. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 126-137.
- Gockel-Böhner, Alexandra (2012): *Verantwortung für eigene Haustiere und mögliche Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die schulischen Leistungen der betroffenen Kinder. Analysen auf der Basis von Fallstudien aus dem Projekt „LISA&KO“*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 173-185.

- Halbe, Melanie (2008): *Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 14-jährigen Realschülers Christian im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): Beiträge zur empirischen Bildungsforschung. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 81-104.
- Halbe, Melanie (2012): *Eine schwierige Selbstfindung- Sichten von Schule und Elternhaus driften auseinander*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 105-127.
- [Nachdruck von: Halbe, Melanie (2008): *Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 14-jährigen Realschülers Christian im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): Beiträge zur empirischen Bildungsforschung. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 81-104.]
- Hambürger, Ramona (2000): *In der Peer-Group – Fallstudie eines Kindes im Projekt „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“*. Fallstudie im Rahmen des Projekts LISA&KO (Staatsarbeit No. 2). Siegen: FB 2 der Universität.
- Hellermann, Michael/Hensel, Christian (Redaktion) (2008): *Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt*. Extrakte (Auszüge aus der Wissenschaft), Nr. 4. Presse- und Informationsstelle der Universität Siegen. URL: http://www.uni-siegen.de/uni/publikationen/extrakte/ausgaben/200804/pdf/extrakte_nr4.pdf (Zugriff am 21.02.2012).
- Henrich, Claudia (2012): *Der „hoch begabte“ Bill Gates: Heterogenität von Interessen, Fähigkeiten und schulischen Leistungen*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 61-72.
- Heymann, Hans Werner (2001a): *Das Methodenrepertoire des Projekts*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 143-151.
- Heymann, Hans Werner (2001b): *Von der Lehr- zur Lernforschung. Ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung aus berufsbiografischer Sicht*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. Siegen: FB 2 der Universität, S. 63-72.

- Heymann, Hans Werner/Brügelmann, Hans (2012): *Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Resümee eines Projekts nach mehr als zehnjähriger Forschung*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 21-42.
- Hoffmann, Anna-Janina (2012): *Die Bedeutung und unterschiedlichen Funktionen von Großeltern für heutige Kinder – am Beispiel einer Querauswertung von Fallstudien des Projekts „LISA&KO“*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 187-203.
- Klein, Anne/Kröker, Catharina (2012): *Das Leben in einer Patchwork-Familie*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 143-150.
- Knorre, Simone (2008): *Benni liest seinem Wellensittich vor... Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinandergreifen*. In: Pädagogik. 60. Jg., H. 07-08, S. 66-69.
- Knorre, Simone/Wagener, Anna Lena (2009): *Zwischen Freizeit, Schule und Tests. Wie die Kenntnis der Lernbiografie den Zugang zu unterschiedlichen Facetten eines Kindes erschließen helfen*. Grundschole aktuell. H. 105, S. 18-20.
- Knorre, Simone (2012): *Benni liest seinem Wellensittich vor ... Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinander greifen*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 215-224.
- [Nachdruck von: Knorre, Simone (2008): *Benni liest seinem Wellensittich vor... Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinandergreifen*. In: Pädagogik. 60. Jg., H. 07-08, S. 66-69.]
- Kück, Melanie (200): *Fritz – Fallstudie eines 14-jährigen Jungen*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Universität: Siegen, S. 63-86.
- [Nachdruck von: Kück, Melanie (2004): *Fritz – Fallstudie eines 14-jährigen Jungen*. In: Glatz, Werner/Huisinga, Richard (Hg.): Fachdidaktiken fördern. Siegener Studien Bd. 62. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 35-52.]
- Kück, Melanie (2004): *Fritz – Fallstudie eines 14-jährigen Jungen*. In: Glatz, Werner/Huisinga, Richard (Hg.): Fachdidaktiken fördern. Siegener Studien Bd. 62. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 35-52.

- Langer, Sandra (2000): *Freundschaft – Fallstudie eines Kindes im Projekt „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“*. Fallstudie im Rahmen des Projekts LISA&KO (Staatsarbeit No. 1). FB 2 der Universität: Siegen.
- Langer, Sandra (2001): *Fallstudie – Ausgewählte Textstellen aus der Arbeit: Freundschaft*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 155-176.
- Lenz, Janina (2012): *Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulerfolg im Anfangsunterricht*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 153-171.
- Maxa, Stefanie (2002): *„Leon“ – Fallstudie eines 10-jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule*. In: Glatz, Werner/Kell, Adolf (Hg.): *Lehrerbildung in Siegen*. Siegener Studien Bd. 61. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 89-98.
- Maxa, Stefanie (2006): *„Leon“ – Fallstudie eines 10-jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Universität: Siegen, S. 25-39.
[Nachdruck von: Maxa, Stefanie (2002): *„Leon“ – Fallstudie eines 10-jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule*. In: Glatz, Werner/Kell, Adolf (Hg.): *Lehrerbildung in Siegen*. Siegener Studien Bd. 61. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 89-98.]
- Panagiotopoulou, Argyro (2003): *Lernbiografien von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik – Beobachtungen im Unterricht (Projekt LISA&KO)*. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren*. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Freiburg: Fillibach: S. 296-301.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (2001a) (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (2001b): *Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext*. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten (Hg.): *Lernbiografien im sozialen Kontext*. Siegen: FB 2 der Universität, S. 249-256.
- Rohlf, Carsten (2006): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim und München: Juventa.

- Rohlfs, Carsten (2007a): *Freizeitwelten und Schulwelten. Ergebnisse einer qualitativen Sekundäranalyse von Fallstudien*. In: Möller, Kornelia/Hanke, Petra/Beinbrech, Christina/Hein, Anna Katharina/Kleickmann, Thilo/Schages, Ruth (Hg.): *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11. Wiesbaden: VS, S. 281-284.
- Rohlfs, Carsten (2007b): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine Sekundäranalyse von Fallstudien*. In: Heinzel, Friederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (Hg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193-207.
- Rohlfs, Carsten (2007c): *Kindheit und Freizeit*. In: Die Deutsche Schule DDS. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 99. Jg., 1. Vj. 2007, S. 107-108.
- Rohlfs, Carsten (2008): *Kindheiten heute. Zur Bedeutung kindlicher Freizeitwelten für Schule und Unterricht*. In: Neue deutsche Schule NDS. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft GEW. 60. Jg., H. 9, S. 24-25.
- Rohlfs, Carsten (2012): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine Sekundäranalyse von Fallstudien*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 225-237. [Leicht veränderter Nachdruck von: Rohlfs, Carsten (2007): *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine Sekundäranalyse von Fallstudien*. In: Heinzel, Friederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (Hg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193-207.
- Rübben, Ricarda (2012): *Luka: Vom 6-jährigen Kind zum 16-jährigen Jugendlichen – eine zehnjährige Entwicklung im Spiegel von LISA&KO*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 45-59.
- Samosny, Anika (2012): *Miriam: Soziale und materielle Armut und ihre Folgen*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): *Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 73-82.
- Schiemann, Elena (2008): *Geschäftstüchtig mit zwölf Jahren*. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Geld. Aufwachsen in der Konsumgesellschaft. Friedrich Verlag: Seelze, S. 96-97.
- Schiemann, Elena (2010): *Sprachkompetenz im biografischen Kontext*. In: Pädagogik, 62. Jg., H. 6/2010, S. 10-13.

- Schiemann, Elena (2012): *Sprachkompetenz im biografischen Kontext*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 207-214. [Nachdruck von: Schieman, Elena (2010): *Sprachkompetenz im biografischen Kontext*. In: Pädagogik, 62. Jg., H. 6/2010, S. 10-13.]
- Schumann, Valerie (2000): *Musikalische Entwicklung im Grundschulalter*. Fallstudie im Rahmen des Projekts LISA&KO (Staatsarbeit No. 3). Siegen: Universität.
- Seidel, Benjamin (2005): *Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen. Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6*. In: Glatz, Werner/Kell, Adolf (Hg.): Lernstandserhebungen und Unterrichtsqualität. Siegener Studien Bd. 63. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 111-123.
- Seidel, Benjamin (2006) (Hg.): *Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO*. Universität: Siegen.
- Seidel, Benjamin (2006): *Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen. Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6*. In: Seidel, Benjamin (Hg.): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Universität: Siegen, S. 87-103. [Nachdruck von: Seidel, Benjamin (2005): *Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen. Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6*. In: Glatz, Werner/Kell, Adolf (Hg.): Lernstandserhebungen und Unterrichtsqualität. Siegener Studien Bd. 63. Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung e.V. Siegen: Universität, S. 111-123.]
- Seifert, Daniela (2012): *Wenn Kinder selbst entscheiden – Ein Beispiel für erfolgreiches Schreibenlernen auf eigenen Wegen*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 83-93.
- Seifert, Daniela/Wagener, Anna Lena (2012): *Familie „ganz anders“ – Wie Alex, Kesha und Miley mit ihrer besonderen Familiensituation umgehen*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 129-141.
- Simon, Sarah (2002): *Julia - Fallstudie einer neunjährigen Grundschülerin, unter besonderer Berücksichtigung ihrer mathematischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten*. Fallstudie im Projekt LISA&KO (Staatsarbeit No. 5). Siegen: Universität.
- Tervooren, Niklas (2001): *Jannek – Fallstudie eines Jungen im Kindergartenalter, unter besonderer Berücksichtigung seiner mathematischen und schriftsprachlichen Vorerfahrungen*. Fallstudie im Projekt LISA&KO (Staatsarbeit No. 4). Siegen: Universität.

- Wagener, Anna Lena (2008): *Geld ist das Wichtigste*. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Geld. Aufwachsen in der Konsumgesellschaft. Friedrich Verlag: Seelze, S. 32-33.
- Wagener, Anna Lena (2008): *Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen ‚Tom‘ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): Beiträge zur empirischen Bildungsforschung. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 153-162.
- Wagener, Anna Lena (2012): *Einleitung*. In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 9-19.
- Wagener, Anna Lena (2012): *Tom – ein guter Leser dank preiswerter Comics?* In: Wagener, Anna Lena (Hg.): Bill Gates, Kesha und Tom im Siegerland. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Siegen: Fakultät II der Universität, S. 95-104.
- [Nachdruck von: Wagener, Anna Lena (2008): *Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen ‚Tom‘ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt*. In: Huisinga, Richard (Hg.): Beiträge zur empirischen Bildungsforschung. Siegener Studien Bd. 65. Siegen: GFL e.V., S. 153-162.]
- Wagener, Anna Lena/Samosny, Anika (2008): *Mit den Augen reich sein – wenn 17 Euro „voll viel“ sind*. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Geld. Aufwachsen in der Konsumgesellschaft. Friedrich Verlag: Seelze, S. 44.

Zu den Autoren

Hans Brügelmann, Jahrgang 1946

Promotion in Erziehungswissenschaften 1975, seit 1993 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen. Ko-Leiter des Projekts LISA&KO. Weitere Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Öffnung des Unterrichts, Schulreform und ihre Evaluation.

Kontakt: hans.bruegelmann@uni-siegen.de

Alexandra Gockel-Böhner, Jahrgang 1980

Studium Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule mit den Fächern Deutsch und Pädagogik. Abschluss: 2. Staatsexamen. Von 2008 bis 2010 Referendarin, seit 2010 Lehrerin an der Gesamtschule Hennef. 2008: Einführung des Labrador Retrievers „Wilson“ als Schulhund der Gesamtschule Hennef.

Kontakt: alexg-b@web.de

Claudia Henrich geb. Burghaus, Jahrgang 1983

Studium Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Mathematik, Pädagogik und Kunst. Abschluss: 1. Staatsexamen. Seit Februar 2011 Studienreferendarin für Mathematik und Pädagogik am Gymnasium Netphen.

Kontakt: claudihenrich@gmx.de

Melanie Halbe, Jahrgang 1983

Studium Lehramt für die Sekundarstufe I und II mit den Fächern Deutsch und Philosophie (inkl. Praktische Philosophie). Abschluss: 1. Staatsexamen. 2008-2010 Referendariat an der Clara-Schumann-Gesamtschule Kreuztal. Abschluss: 2. Staatsexamen. Seit 2010 Lehrerin an der Clara-Schumann-Gesamtschule Kreuztal, Fächer: Deutsch, Philosophie, Praktische Philosophie, DG (Darstellen&Gestalten).

Kontakt: melanie-halbe@gmx.de

Hans Werner Heymann, Jahrgang 1946

Promotion in Wirtschaftspädagogik 1978, seit 1996 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Sekundarbereichs an der Universität Siegen. Ko-Leiter des Projekts LISA&KO. Weitere Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Schulentwicklung, Mathematikdidaktik, Lehrerbildung

Kontakt: heymann@paedagogik.uni-siegen.de

Anne Klein, Jahrgang 1985

Studium Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Fächerkombination: Englisch, Chemie. Abschluss: 1. Staatsexamen. Seit 2008 studentische Hilfskraft an der Universität Siegen - Fakultät II.

Kontakt: anne.klein@student.uni-siegen.de

Anna-Janina Hoffmann, Jahrgang 1985

Studium Lehramt für die Primarstufe mit den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik. Abschluss: 1. Staatsexamen. Seit 2009 Studium des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern: Deutsch und Sport. Wissenschaftliche Hilfskraft der Universitären Weiterbildung der Deutschen Sporthochschule Köln.

Kontakt: janina@peschonline.de

Simone Knorre, Jahrgang 1979

Grundschullehrerin

Kontakt: sknorre@gmx.de

Catharina Kröker, Jahrgang 1984

Studium Lehramt für die Primarstufe mit den Fächern Kunst, Deutsch, Sport.
Abschluss: 1. Staatsexamen. Antritt des Vorbereitungsdienstes ab Mai 2012.

Kontakt: C-tharina@web.de

Janina Lenz geb. Bernshausen, Jahrgang 1982

Studium: Lehramt für die Primarstufe. Aktuell: Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät II der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik. Forschungsschwerpunkte: Schulangst – Entstehung und Wirkung aus Sicht Betroffener, Soziale Herkunft von Kindern und deren Einfluss auf den Schulerfolg, Heterogenität im Schulalltag.

Kontakt: lenz_janina@web.de

Prof. Dr. Carsten Rohlfs, Jahrgang 1974

Studium für das Lehramt für die Primarstufe, Abschluss: 1. Staatsexamen, 2005 Promotion an der Universität Siegen, 2010 Habilitation an der Universität Bremen, seit 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik/Methoden der Bildungsforschung an der University of Education/Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Bildungseinstellungen von Kindern und Jugendlichen, Kompetenzentwicklung und der Umgang mit Heterogenität im Kontext Schule.

Kontakt: rohlfs@ph-heidelberg.de

Ricarda Rübben, Jahrgang 1986

Studentin des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Pädagogik und Englisch an der Universität Siegen. Studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. Hans Werner Heymann und im Forschungsprojekt LISA&KO.

Kontakt: ricarda.ruebben@student.uni-siegen.de

Anika Samosny, Jahrgang 1983

Studium: Lehramt für Sek I/II mit den Fächern Englisch, Kunst. Seit 2011 Lehrerin für Englisch und Kunst am Clara-Schumann-Gymnasium Bonn.

Kontakt: a.samosny@gmail.com

Elena Schiemann, Jahrgang 1984

Studium Lehramt für die Grundschule mit den Schwerpunktfächern Englisch und Deutsch, Referendariat bis 2010 (Abschluss: 2. Staatsexamen). Derzeit wissenschaftliche Hilfskraft in der Fakultät II der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft · Psychologie, Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik sowie Projektkoordinatorin für den Verein CAMPUS15 – Jugend wagt den Frieden e.V.

Kontakt: elena.schiemann@gmx.de

Daniela Seifert, Jahrgang 1984

Staatlich anerkannte Erzieherin; Studium Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule mit dem Schwerpunkt Grundschule. Fächerkombination: Deutsch, Naturwissenschaften. Abschluss: 1. Staatsexamen. Seit 2008 Studium des Erweiterungsprüfungsfachs Englisch für den Studienschwerpunkt Grundschule. Seit 2008 studentische Hilfskraft im Projekt LISA&KO der Universität Siegen - Fakultät II.

Kontakt: daniela.seifert@gmx.net

Anna Lena Wagener, Jahrgang 1983

Studium Lehramt für die Primarstufe mit den Fächern Deutsch, Sport, Mathematik. Abschluss: 1. Staatsexamen. Seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät II der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft · Psychologie, Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik. Forschungsschwerpunkte: Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext, Partizipation an (Ganztags-)Grundschulen, Ganztagschulen.

Kontakt: a-l.wagener@web.de